

УДК 159 ; 37;

Рекомендовано к печати

*Ученым советом Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины
(Протокол № 13 от 25 ноября 2021)*

Рецензенты:

Кокун Олег Матвеевич, член-корреспондент НАПН Украины, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины по научно-инновационной деятельности (г. Киев, Украина)

Гальченко Максим Сергеевич, доктор философских наук, директор Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины, (г. Киев, Украина)

Адизов Бахтиёр Рахмонович, доктор педагогических наук, директор Института повышения квалификации учителей, Бухарский государственный университет (г. Бухара, Республика Узбекистан).

- А** **Актуальные вопросы психологии, педагогики, философии XXI века.**
43 Междисциплинарный сборник научных статей. Выпуск №2. Дополнено. / под ред. С.Д. Максименко, В.П.Чудаковой, М.Н.Усмановой, В. В. Турбан, М. М. Бафаев. – Киев-Бухара: БГУ, 2021. – 565 с.

Дизайн и макет – **Ш.Ш.Останов**

Сборник научных статей посвящён актуальным вопросам психологии, педагогики и философии XXI века. В сборнике опубликованы статьи – научных сотрудников, научно-педагогических работников, педагогов, докторантов, аспирантов, студентов (вместе с научными руководителями) – Республики Узбекистан, Украины, Республики Казахстан, Республики Беларусь, Республики Турция, Республики Корея, Шотландии.

Сборник адресован научным сотрудникам, научно-педагогическим работникам, педагогам, докторантам, аспирантам, студентам, практикам сферы образования и всем, кто интересуется вопросами психологии, педагогики, философии, образования.

Материалы научных трудов представлены в авторской редакции.
Ответственность за аутентичность представленного материала несёт автор статьи.

© Авторы материалов, 2021
© Бухарский государственный университет, 2021
© Институт педагогики НАПН Украины, 2021
© Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины 2021
© Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, 2021
© Академия конкурентоспособного инновационного лидера «ПРОФИ», 2021

ОРГАНИЗАТОРЫ И СООРГАНИЗАТОРЫ



БУХАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Педагогический факультет
(г. Бухара, Республика Узбекистан)



ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ

Отдел профильного обучения (г. Киев, Украина)



ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ ИМЕНИ Г. С. КОСТЮКА НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ

Лаборатория обучения имени И. А. Синицы; Лаборатория организационной и социальной психологии; Лаборатория общей психологии и истории психологии им. В.А. Роменця (г. Киев)



ИНСТИТУТ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ

(г. Киев, Украина)



ХЕРСОНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогики, психологии и образовательного менеджмента имени Е. Петухова; Кафедра общей и социальной психологии (г. Херсон, Украина)



ОДЕССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И. МЕЧНИКОВА

Факультет психологии и социальной работы (г. Одесса, Украина)



ИЗМАЙЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Педагогический факультет (г. Измаил, Украина)



КИЕВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ СТРОИТЕЛЬСТВА И АРХИТЕКТУРЫ. Архитектурный факультет. Кафедра философии

(г. Киев, Украина)



ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ

Кафедра психологии (г. Ташкент, Республика Узбекистан)



БУХАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ АБУ АЛИ ИБН СИНО. Кафедра педагогики, психологии и языков

(г. Бухара, Республика Узбекистан)



УРГЕНЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ. Кафедра педагогики и психологии. (г. Ургенч, Хорезмской области Республики Узбекистан)



КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ. Высшая школа педагогики и психологии

(г. Алматы, Республика Казахстан)



ГУО «РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Кафедра современного естествознания.

(г. Минск, Республика Беларусь).



АКАДЕМИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИННОВАЦИОННОГО ЛИДЕРА «ПРОФИ»

(г. Киев, Украина)



ОС «МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА УНИВЕРСОЛОГИИ»

(г. Одесса, Украина)



НАУЧНО-ОБУЧАЮЩИЙ ИНСТИТУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУПЕРВИЗИИ

(г. Киев, Украина)



ОБЩЕСТВО ПОДДЕРЖКИ ИЗДАТЕЛЬСКИХ ИНИЦИАТИВ И НАУЧНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

(г. Глазго, Шотландия)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Топузов Олег Михайлович	доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики НАПН Украины, вице-президент НАПН Украины, член-корреспондент НАПН Украины. (г. Киев, Украина)
Максименко Сергей Дмитриевич	академик НАПН Украины, доктор психологических наук, профессор, директор Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (г. Киев, Украина)
Кичук Ярослав Валерьевич	доктор педагогических наук, профессор, ректор Измаильского государственного гуманитарного университета (г. Измаил)
Куликов Петр Моисеевич	доктор экономических наук, профессор, ректор, Киевский национальный университет строительства и архитектуры
Алдамбергенова Гаухар Туремуратовна	доктор педагогических наук, профессор, ректор, Казахский национальный женский педагогический университет (г. Алматы, Республика Казахстан)
Гайсёнок Виктор Анатольевич	доктор физико-математических наук, профессор, ректор, Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы» (Республика Беларусь, г. Минск)
Гальченко Максим Сергеевич	доктор философских наук, директор Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины, (г. Киев, Украина)
Абдуллаева Барно Сайфутдиновна	доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и инновациям Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами (г. Ташкент, Узбекистан).
Баратов Шариф Рамазанович	(председателя оргкомитета) , заведующий кафедрой психологии Бухарского государственного университета, доктор психологических наук, профессор (г. Бухара, Узбекистан)
Усманова Манзура Наимивна	(зам. председателя оргкомитета) , кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Бухарский государственный университет (г. Бухара, Узбекистан)
Чудакова Вера Петровна	(зам. председатель оргкомитета) доктор PhD психологии, старший научный сотрудник, Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины; (г. Киев, Украина)
Чорноморденко Иван Васильевич	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, архитектурного факультета, Киевский национальный университет строительства и архитектуры
Адизов Бахтиёр Рахмонович	доктор педагогических наук, директор Института повышения квалификации учителей, Бухарский государственный университет (г. Бухара, Республика Узбекистан)
Бафаев Мухиддин Мухаммадович	старший преподаватель кафедры психологии, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (г. Ташкент, Республика Узбекистан)
Блинова Елена Евгеньевна	доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина)
Вержибок Галина Владиславовна	кандидат психол. наук, доцент ГУО «Республиканский институт высшей школы» (г. Минск, Республика Беларусь)
Григорьева Ольга Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой современного естествознания, ГУО «Республиканский институт высшей школы» (Республика Беларусь, г. Минск)
Доротюк Валентина Ивановна	Зав. отделом профильного обучения, Институт педагогики НАПН Украины, канд.т психологических наук, ст. научный сотрудник (г. Киев, Украина)
Иванова Дора Георгиевна	канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой общей педагогики, дошкольного, начального и специального образования Измаильского государственного гуманитарного университета (г. Измаил, Украина)
Карамушка Людмила Николаевна	доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией организационной и социальной психологии, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (г. Киев, Украина)

Кариев Адлет Дюсембаевич	зам декана по научной работе и инновациям Высшей школы педагогики и психологии, Казахский национальный женский педагогический университет (г. Алматы, Республика Казахстан)
Кокун Олег Матвеевич	член-корреспондент НАПН Украины, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины по научно-инновационной деятельности (г. Киев, Украина)
Кичук Надежда Васильевна	доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Измаильского государственного гуманитарного университета (Измаил, Украина)
Курбанова Гулноз Негматовна	заведующая кафедрой педагогики, психологии и языков Бухарского государственного медицинского университета имени Али Абу ибн Сино, кандидат педагогических наук, доцент (г. Бухара, Республика Узбекистан)
Лунев Виталий Евгеньевич	кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, доцент, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины; Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, действительный член Украинской академии наук Украины. Киев, Украина. Киев, Украина
Нуруллаева Бахтигул Бобожонова	кандидат психологических наук (PhD), доцент, заведующая кафедрой Ургенчского государственного университета, Хорезмской области Республики Узбекистан. г. Ургенч, Узбекистан
Останов Шухрат Шарипович	старший преподаватель кафедры психологии, Бухарский государственный университет (г. Бухара, Узбекистан)
Мухторов Эркин Мустафаевич	кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Бухарский государственный университет (г. Бухара, Республика Узбекистан)
Перминова Людмила Аркадьевна	доктор PhD педагогических наук, профессор, зав. кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента имени Е. Петухова, Херсонский государственный университет. (г. Херсон, Украина)
Поляков Виталий Андреевич	президент Общественного Союза «Международная Научная Школа Универсологии», почётный доктор университета «Львовский Ставропигион», действительный член МАНЭБ
Родина Наталия Владимировна	доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дифференциальной и специальной психологии Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (г. Одесса, Украина)
Ткаченко Лидия Ивановна	заведующая сектором научно-аналитической обработки и распространения информации Президиума Национальной академии педагогических наук Украины, главный редактор газеты «Образование и общество», кандидат педагогических наук (г. Киев, Украина.)
Турбан Виктория Викторовна	доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией общей психологии и истории психологии им. В.А. Роменця, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (г. Киев, Украина)
Федорова Нина Федоровна	ведущий научный сотрудник Института одаренного ребенка НАПН Украины, гл. редактор журнала «Образование и развитие одаренной личности», кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник (г. Киев, Украина)
Халилова Наргиза Икромалиевна	заведующая кафедрой психологии Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, кандидат психологических наук, доцент (г. Ташкент, Узбекистан).
Худайбергенова Зилола Нарбаевна	доктор филологических наук, профессор Бартынского университета, г. Бартын, Турецкая Республика
Цыганенко Лилия Федоровна	доктор исторических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе Измаильского государственного гуманитарного университета (Измаил, Украина)

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА

ВАЖНОСТЬ ПОНИМАНИЯ ПРИНЦИПОВ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ И ПРИМЕНЕНИИ ГЕНЕТИКО-МОДЕЛИРУЮЩЕГО МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Максименко Сергей Дмитриевич (г. Киев, Украина)
ORSID-ID <https://orcid.org/0000-0002-3592-4196>

В современных быстроменяющихся условиях состояние психологии можно охарактеризовать как бурное развитие ее практической области.

Целью публикации является представление принципов креативности, одного из важных компонентов генетико-моделирующего метода исследования личности

Проведенные исследования в контексте культурно-исторической теории, показали, что только **генетический подход** может вывести психологию за рамки указанной парадигмы, поскольку любое психологическое явление может быть понято с точки зрения его само-развития (психическое - не вещь, а процесс, - любил повторять Л. Выготский) [2]

Л. Выготский им была создана и долгие годы использовалась модификация метода, которую мы назвали **генетико-моделирующим методом**. Применение его в детской и возрастной психологии позволило не только получить принципиально новые уникальные факты, но и реально внедрять результаты в практику обучения и воспитания (Выготский Л.С., 1983; Максименко С. Д., 2020) [2; 9, с. 7].

Суть метода заключается в том, что создается реальная модель ситуации развития, овладение которой ребенком необходимо предполагает, что она моделирует эту ситуацию, исходя из своих тенденций и сталкиваясь с реальной моделью среды, которая ей предоставляется. Метод, таким образом, предполагает аутостимуляции и относительную (в рамках модели) свободу выбора.

Следует заметить, что еще при жизни В.В. Давыдова, было им *разработан новый, генетико-моделирующий метод*, который был значительно ближе к личности и творчества (В. В. Давыдов, 1996) [4].

Генетико-моделирующий метод имеет целью изучение самой целостной личности, саморазвивающейся. Технология метода (принцип единства генетической и экспериментальной линий развития) предусматривает проведение исследования в максимально естественных условиях существования личности и создание актуального пространства реализации самой личностью многочисленных возможностей моделирования собственного развития и существования.

Длительное и рефлексивное *применения метода привело* к возможности и необходимости *создания нового метода*, который бы не ограничивал человека рамками модели. Максименко С. Д. **условно назвал его генетико-креативным** (Максименко С. Д., 2020) [9]. Мы осознали, что ребенок создает на самом деле не модель мира, а реальный собственный мир. Процедура заключается в организации **сотворчества** взрослого (исследователя) и ребенка, и в фиксации всех показателей этого процесса.

Выявлено, что этот **метод практически совпадает процедурно с процессом консультирования и терапии**. Тем самым открывается возможность научного анализа данных, получаемых в этом процессе. Более того, *с помощью этого метода можно изучать сам процесс психологической практики*, сделав его предметом научного исследования. Это мы считаем особенно важным, поскольку «закрытость» практики недопустима, она способствует неквалифицированному вмешательству во внутренний мир личности.

Поскольку существуют определенные проблемы в понимании заявленной темы

С. Д. Максименко раскрывает этот вопрос более подробно, в разделе «Генетико-креативный метод психологического изучения взаимодействия участников образовательного пространства», монографии «Психологические измерения личностного взаимодействия субъектов образовательного пространства в контексте гуманистической парадигмы» (Максименко С. Д., 2020) [9, с. 7-16]. Мы считаем, что в соответствии с нашей методологической парадигмой, **применение генетико-моделирующего метода позволит**, наконец, «вернуть человека в психологию», поскольку метод дает возможность проанализировать и одновременно интегрировать те исходное системообразующее начало личности, которым выступает нужда как уникальное единство биологического и социального и их активант. Разработка метода, таким образом, является первоочередной и наиболее актуальной проблемой. На данном этапе нами разработаны *основные принципы* его построения и применения.

Рассмотрим важные **принципы построения и применения генетико-моделирующего метода исследования личности**, а именно:

- 1) принцип *единства биологического и социального* [9, с. 11-12];
- 2) принцип *креативности* [9, с. 12-13];
- 3) принцип *рефлексивного-релятивизма* (относительности) [9, с. 13-14];
- 4) принцип *единство экспериментальной и генетической линий развития* [9, с. 14-15].

В данной публикации особое внимание нами уделяется одному из важных **принципов креативности** построения и применения *генетико-моделирующего метода* исследования личности. «Встреча» *нужды* с многочисленными и разнообразными объектами и явлениями не просто порождают потребности, они обуславливают целеполагание и развитие собственных и уникальных средств достижения целей. *Это, фактически, творчество*. В свое время А. Адлер говорил о наличии в личности особой инстанции – «**креативного Я**», которая обеспечивает существование человека с собственными целями и желаниями, формирование своих жизненных путей и стилей (Максименко С. Д., 2020) [9].

Именно в этом смысле мы употребляем термин «**креативность**» Итак, речь идет о творческой уникальности личности, которая пронизывает весь ее жизненный путь. Уже само начало нового человека является ничем иным, как результатом творческого акта опредмечивания своей *нужды* двумя любящими существами. Уже сама по себе нового человека является результатом и продуктом творчества. И *нужда*, воплощенная в ней, имеет огромный креативный потенциал, который проявляется в уникальности, гетерогенности, самосознании, самодостаточности в целом. Настоящая таинственность и загадочная уникальность человеческого сознания заключается в ее способности к моделированию и самомоделированию. Именно это приводит, в частности, к совершенно своеобразного соотношения в сознании прошлого, настоящего и будущего. Сознание само моделируется, присваивая способность, и моделирует дальнейшее существование человека.

Креативность является глубинной, первоначальной и совершенно естественной признаком личности - это высшая форма активности. Активность, которая создает и оставляет след, воплощается. С другой стороны, **креативность** означает стремление выразить свой внутренний мир. Когда О.Ф. Лосев называет выражение одной из атрибутивных признаков личности, он четко определяет, что это выражение на самом деле является одновременно и актом создания этого мира (Максименко С. Д., 2020) [9].

Бесспорно «**стремление к творчеству или креативность**» является неотъемлемым атрибутом самоактуализации личности, его можно назвать *творческим отношением к жизни* [12, с. 59]. Это один из показателей определения «уровня стремление к самоактуализации» в исследовании В. П. Чудакова [10; 11; 12] - «экспертиза и коррекция формирования психологической готовности к инновационной деятельности и компетенций конкурентоспособности личности (Чудакова В. П., 2014,

2020) [10; 11; 12].

Самоактуализация (от лат. Actualis - настоящий, настоящий) - стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию личностных возможностей. *Самоактуализация определяется как:* процесс воплощения потенциальных возможностей и способностей личности в конкретных результатах его предметной деятельности; высокий уровень проявления духовного и творческого потенциала личности; стремление к полному выявлению и развитию личностных возможностей; самостоятельная деятельность, ориентированная на при ведение знаний, умений и соображений в соответствии с учебными требованиями (Чудакова В. П., 2014) [12, с. 56].

Понятие «самоактуализация» в современном понимании было введено в психологию А. Маслоу. Этот термин *впервые был использован* К. Голдстайном во время его работы с ранеными солдатами. В отличие от К. Голдстайна, основателя организмической психологии, который понимал *самоактуализацию, как реорганизацию личностных способностей* после полученных повреждений мозга, А. Маслоу позаимствовал этот термин, но использовал его в более широком смысле. Для него *«самоактуализация» означала тенденцию* к осуществлению внутренних возможностей личности, которая присуща всем без исключения людям. Речь идет о желании человека стать тем, чем она может стать, стремление полностью реализовать потенциальные возможности. Об этом А. Маслоу написал в работе «Психология бытия» (1968). Эту работу автор посвятил К. Голдстайна, который, по словам А. Маслоу, оказал огромное влияние на его мысли. Эта работа была одной из первых работ, посвященных рассмотрению личностных особенностей психологически здоровых людей, и ярко контрастировала с более распространенными в то время исследованиями психологических расстройств (Чудакова В. П., 2014) [12, с. 56].

Понятие самоактуализации синтетическое, оно содержит всесторонний и *непрерывное развитие творческого* и духовного потенциала человека, максимальную реализацию его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности (Чудакова В. П., 2014) [12, с. 56].

Сосредоточим внимание на вопросе *«принципа креативности»*, как важного принципа, в свою очередь, построения и применения генетико-моделирующего метода исследования личности. *Придерживаться принципа креативности в анализе* (и в исследовании) личности означает «взять» ее существования в целом, в ее уникальной направленной единства, в которой она только и существует. А это значит реально учесть многозначность, неожиданность и непредсказуемость личности. С другой стороны, это означает отдать себе отчет в том, что не всё однозначно и прогнозируемо. Все, что мы пытаемся получить в современных экспериментах, является, по сути, даже не конкретным случаем, а настоящим артефактом. И в этом - главный недостаток исследований в области психологии личности.

Считается очень важным, прежде всего, методично, и поэтому формулируем следующий принцип – **рефлексивного релятивизма**, который фиксирует принципиальной невозможности устанавливать точные измерения и фиксировать окончательно выше уникально творческие проявления личности. Ведь самодетерминация через собственную нужду открывает человеку принципиально не ограничиваемую возможность разнообразия буквально всех проявлений и свойств. Наличие рефлексии, как одного из самых интересных и загадочных последствий встречи нужды с жизнью человека, делает эту жизнь бесконечно своеобразной и открывает человеку истинную бесконечность ресурсов самоизменения в каждый момент времени (Максименко С. Д., 2020; Чудакова В. П., 2020 [9, 10, 11]).

В целом это явление принцип релятивизма (относительности) предостерегает от схематизма и поверхностны прогнозов - наши знания ограничены и всегда будут такими: мы знаем только о наличии рефлексивно-творческого потенциала человека и о

безграничности его проявлений. В связи с этим открывается настоящая ограниченность и несерьезность попыток схематизирования или моделирования личности. В связи с этим же открывается истинная глубина страданий человека, которым манипулируют, или которые манипулирует.

В то же время, **принципы креативности и релятивизма** открывают истинный смысл явления субъективности: нужда в онтогенезе будто разветвляется. Часть ее существует и функционирует так, как это было в раннем детстве, как было в начале: помимо воли данного человека обеспечивается ее жизнеспособность и течение жизни в целом. Другая «ветвь» нужды направляется исключительно на встречу с социальным миром. Именно эти встречи порождают высшие психические функции, целеполагания, креативность. Так рождается субъект (Максименко С. Д., 2020) [9].

Вернемся снова к Л. С. Выготскому, который утверждал (и совершенно справедливо), что новый концептуальный подход требует нового, адекватного метода исследования. Мы считаем, что генетико-моделирующий метод (в нашем его понимании) отражает те сущностные идеи, которые мы пытаемся реализовать в исследовании личности как целостности, которая саморазвивается благодаря действию биосоциальной основы - нужды, что опредметнилась в данной личности. Мы получили очень много ценных материалов, применяя этот метод. И именно они показали его недостаточность в пространстве креативности. Дело в том, что *сам образовательный процесс* по своей природе *содержит антиномических противоречие*: с одной стороны, обучение предусматривает обязательную подчиненность требованиям, нормам и предсказуемым процессом; с другой же креативность требует свободы, неопределенности и безоценочности. С этим парадоксом встречаются все рефлексивные креативные учителя. Тщательно описал его К. Роджерс, хотя решить ни в теории, ни в практике не смог (Выготский Л.С., 1984; Максименко С. Д., 2020) [9].

Мы исходили из того, что объектом исследования является не отдельный ученик, группа или учитель, а совокупное переживания участников образовательного процесса (образовательная среда). Это переживание по самой природе - спорно. Оно содержит как обязательные компоненты познавательный интерес (со всеми требованиями, которые обеспечивают его удовольствия) и креативность, которая предусматривает свободу. Как в капельке воды, эти противоречия должны сойтись и разрядиться в свободном действии, один **из принципов генетико-моделирующего метода - креативность**, мы превращаем его в направление и метод исследования. На этапе теоретической разработки принципиально нового метода, который имеет рабочее название - «генетико-креативный» - **разработаны и определены основные его принципы**, а именно: принцип развития (1), принцип переживания (2), принцип свободы (3), принцип взаимодействия (4) принцип неопределенности и индетерминизма (5), принцип терапевтического эффекта (6).

Рассмотрим каждый с названных **принципов генетико-моделирующего метода – креативность** пока коротко (Максименко С. Д., 2020) [9].

1. Принцип развития означает учет онто- и актуалгенеза как саморазвития сложной гетерогенной нелинейной системы, которыми являются личность и группа. Учет этого является абсолютно необходимым уже потому, что, по нашим предварительным данным, исходная сила (нужда), что приводит саморазвитие, имеет изначально креативный характер. Наш новый метод призван дать возможность раскрыться этой творческой, не нарушая процесс интериоризации.

2. Принцип переживания является ведущим в методе, по определению (напомним, что среда мы рассматриваем, вслед за Л. С. Выготским, как переживания среды). Наше понимание переживания, основывается на толкованиях этого явления в работах Л.С. Выготского (Выготский Л.С., 1983) [2], Ф.Ю. Василюка (Василюк Ф.Э, 1984) [1], (Папуча М.В., 2019; Максименко С.Д, 1998, 2006; 2014, 2020 [8; 9].

3. Принцип свободы, следуя принципу свободы означает, что процесс обучения

направлен на формирование свободных действий, то есть таких, которые сначала «интеллектуализуются», а уже потом реализуются как реальные действия (Выготский Л.С., 2017; Давыдов В.В., 1996) [2; 4].

4. Принцип взаимодействия означает для нас, что противоречие «нормативность - креативность» может быть реально решено только в свободном взаимодействии. Один из видов такого взаимодействия, а именно, intersubjectного, продуктивно исследуется нами и позволяет надеяться на интересные результаты (Максименко С. Д., 2006, 2014, 2020) [6; 7, 9].

5. Принцип неопределенности как оппозиция предсказуемости предполагает постановку перед учащимися задач, которые изначально несут в себе тенденцию к ошибке. Ошибочные действия, их осознание и значения, насколько нам известно, в таком контексте изучались. Однако они (и именно они) могут, на определенном этапе выступить одновременно индикаторами и факторами процесса творчества (Максименко С.Д., 2020) [9].

6. Принцип терапевтического действия связан с нашим убеждением в том, что процесс творчества является необходимой составляющей психологической жизни каждого человека (ребенка) и создание соответствующей креативной среды, тем самым, положительно влияет на ее участников (Максименко С.Д., 2020) [9].

Вывод: Организационно генетико-креативный метод представляет собой специально созданную в школьном классе (студенческой аудитории и т.д.) ситуации, которая приобретает значимость события. Тем самым, актуализируются творческий потенциал учащихся (студентов) и педагогов, при этом возникает переживание удовлетворенности и радости от участия в коллективной события.

Выявлено, что внедрение описанного метода будет способствовать развитию и психическому здоровью участников образовательного процесса.

Литература.

1. Васильук Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.-123.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983.
3. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е.Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. – М.: Канон, – 2017.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 541с.
5. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: НПЦ Перспектива, – 1998. – 220 с.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості/ - К.:Вид-во ТОВ «КММ», 2006, 256 с.;
7. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. СД Максименко. - К.:«Центр учбової літератури, 2014. – 167 с.
8. Папуча М.В. Проблеми психології переживання : монографія. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. – 191 с.
9. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: / кол. ав, наук, ред. С.Д. Максименка – Київ: Слово, 2020. – 226 с.
10. Chudakova V. (Vira Chudakova). (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. // *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph* / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <http://sci-conf.com.ua>
11. Chudakova V. P.. PROSPECTS FOR REALIZATION OF THE TECHNOLOGY FOR FORMING OF PSICOLOGY READNESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT THE OF COMPETENCIES OF A PERSON'S COMPETITIVENESS /

Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2020. 980 p. P.62-72. URL: http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/PERSPECTIVES-OF-WORLD-SCIENCE-AND-EDUCATION_22-24.04.2020.pdf

12. Чудакова В. П. Дослідження «рівня прагнення до самоактуалізації» як критерію сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості (1 частина, продовження). Освіта і розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2014. – № 11 (30) (листопад). – С. 43–53. URL: <http://otr.iod.gov.ua/index.php/2014-rik/72-vipusk-11>

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕНИЕ: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ОСОБЕННОСТИ

Азимов Абдоржон Каххорович (г. Навои, Узбекистан)

Музыка является частью жизни человека и сопровождает его с рождения. Первыми в достижении определенных целей воздействия на человека музыку стали использовать шаманы. При использовании примитивных музыкальных инструментов человек вводился в состояние транса.

Музыка по праву считается одним из лучших способов, помогающих пережить нервные стрессы и воспитать психически уравновешенного человека. Человек, занимающийся музыкой, становится духовно и физически заново перерожденным.

Пение заложено у человека на генетическом уровне и является одним из естественных состояний. Павловское учение установило, что в основе психических явлений лежат физиологические закономерности деятельности нервной системы. И. П. Павлов показал, что психическая деятельность— это высшая нервная деятельность. Со времен Сеченова и Павлова стало возможным рассматривать организм как единое целое, в то время как ранее он представлялся разделенным на физиологическую и психологическую части, не связанные друг с другом.

Однако психика имеет свои качественные особенности, что прекрасно понимал И. П. Павлов. Он лишь утверждал, что изучение психических явлений должно вестись на основе анализа механизмов физиологической деятельности головного мозга, так как психика есть продукт его. Психологию как науку, изучающую внутренний мир человека, его субъективную жизнь, его психические качества, он считал естественно необходимой наукой.

«Психология, — писал он, — как формулировка явлений нашего субъективного мира — совершенно законная вещь, и нелепо было бы с этим спорить. На этой основе мы действуем, на этом складывается вся социальная и личная жизнь... Благодаря психологии я могу представить себе сложность данного субъективного состояния.» [1].

Пение — явление, связанное со всеми сторонами психической жизни человека. Ученик поет потому, что у него есть интерес и желание заниматься этой деятельностью. Потребность, склонность заниматься пением обычно связана со способностями к музыке и пению, в свою очередь тесно связанными с развитием музыкального слуха, ритма, ладового чувства и т. п., т. е. с развитием слуховых ощущений. В процессе исполнения певец передает свои музыкальные представления, свои чувства, творчески преломляя замысел композитора. Пение на публике, как и процесс овладения вокалом, требуют большого волевого напряжения. Успех в овладении певческим голосом и в творческой деятельности вообще требует определенных черт характера, без которых при работе на сцене не обойтись.

Влияние психологических факторов на характер и поведение человека не единожды доказано. Зачастую и генетика, и врожденные способности пасуют перед атмосферой, в которой воспитывался человек, правилами, которые он усвоил из своего окружения. Именно поэтому каждому руководителю, каждому преподавателю необходимо знание основ психологии, чтобы дать возможность раскрыться талантам, «выжать» максимум из своих подопечных. Педагог по вокалу - не исключение. Ведь пение - не просто звуки или передача слов, это общение со слушателем на духовном уровне, попытка «достучаться» до его подсознания, воспоминаний, ассоциаций. Когда исполнитель свободен от комплексов и уверен в себе, когда ему комфортно в данной роли, происходит свободный полет голоса, создаются богатейшие художественные образы. Чем больше зажат человек, чем больше роль ему не по нраву, тем непослушнее и жестче становится голос, а создаваемые воплощения теряют цельность и разносторонность.

Однако, учитывая некоторые нюансы, в том числе, темперамент и воспитание, можно построить процесс обучения и выступления максимально эффективно. Если ученик во время занятия чувствует себя скованно, некомфортно, то он выполняет пожелания и советы наставника формально, желая поскорее закончить урок и покинуть класс. Дальше, перед зрителями и слушателями, происходит то же самое. Сцена - как микроскоп, позволяет разглядеть внутреннюю суть, многократно увеличивая не только положительные, но и негативные черты исполнителя. Учитывая особенности темперамента человека, можно построить процесс обучения максимально продуктивно, ведь если ученик на занятии чувствует себя некомфортно, напряженно, то он выполняет указания педагога формально, желая поскорее закончить урок и покинуть класс.

Итак, откуда же берутся неуверенность и страх, являющиеся впоследствии преградой для развития многих вокалистов?

Специалисты выделяют несколько факторов:

- ошибки в воспитании. Например, ребенок любил развлекать гостей песенками или сценками, а родители запрещали «голосить». Подсознание считало громкое самовыражение, как ситуацию, которая регулярно сказывалась неблагоприятно, отбив охоту петь для кого-то и даже разговаривать. Или, наоборот, в семье требовали при каждой возможности показать, что умеет малыш, даже если тот был не в настроении. Отсюда нелюбовь к публичным выступлениям;

- влияние социума. Если в детстве кого-то постоянно дразнили, расстраивали, человек мог закалить характер и перестать обращать внимание на общественное мнение. А мог и «закрыться», стать замкнутым и войти в образ жертвы. Вокалист же должен быть открытым и уметь стойко переносить критику: не обижаться, а делать выводы из конструктивных замечаний.

В копилку невзросов можно добавить и негативное влияние политической ситуации в стране (дети 50-60-х годов росли под гнетом идеи о третьей мировой войне, поэтому многим было не до самовыражения), и особенности вероисповедания (в некоторых конфессиях запрещены профессии, вроде актеров и певцов).

А ведь уровень психологической свободы у исполнителя должен быть максимальным. Совершенное владение вокальной техникой и высокий уровень технических способностей еще не делает его гениальным и талантливым. Да, голосом могут восхищаться, но станет ли он звездой, которой восторгаются миллионы? Вряд ли. Манеру исполнения таких вокалистов называют обычно «неживой». Если же человек поет, пытаясь приоткрыть свой внутренний мир, чувствует себя уверенно на сцене, заигрывает с публикой, отдает себя всего, то и небольшие погрешности ему могут простить.

Психологическая свобода влияет и на физиологические факторы:

- на состояние центральной нервной системы. От этого может зависеть деятельность вестибулярно-двигательного аппарата, ведь именно нервная система передает импульсы двигательной системе;

- на состояние вестибулярно-двигательного аппарата. Если человеку неловко, некомфортно, происходит зажатие, скованность мышечного комплекса. Тут уж не до пения со всей душой;

- на работу всех желез в организме. Паника, волнение - и вот уже во рту пересохло, на лбу выступил холодный пот, а в глаза как будто песка насыпали. Все это происходит потому, что кровь под воздействием адреналина приливает к нижней части тела, к мышцам в ногах (так заложено природой - при малейшей опасности нужно бежать, значит, конечностям потребуется сила).

Нельзя забывать и про такое явление, как психосоматика. Если певец не хочет сдавать экзамен, выступать, репетировать, организм дает сбой. Любая простуда может многократно усилиться и обернуться госпитализацией.

Певец должен охранять свою нервную систему от излишних раздражителей и экономно тратить силы. А педагог, руководитель или организатор выступления делать все, чтобы тому было комфортно. Кстати, подбор репертуара - еще один важный момент. Нужно учитывать не только методическую пользу исполнения того или иного произведения, но и психологические особенности вокалиста. Правильно подобранный репертуар будет способствовать его раскрепощению, раскрытию всей силы и красоты его голоса и актерских дарований.

Литература.

1. «Павловские среды», т. II, стр. 415—416.
2. Сумарокова Н.С. Пение как инструмент социально-психологической разгрузки младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

ПРИЧИНЫ СУИЦИДОВ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ахмадов Назиржон Рахматович (г.Бухара, Узбекистан)

Суицид является одним из наиболее трагических видов общественного поведения, связанного с потерей смысла жизни. Особенно трагичен суицид детей и подростков. По данным статистики, наибольшее количество суицидов совершается осенью (в октябре) и весной (в апреле, мае). По возрасту пик суицидов приходится на 15-16 лет и практически не встречается у детей до 8 лет. По половой принадлежности больше склонны к суицидам мальчики, причем 92 % детей и подростков, совершивших суицид, никогда не находились на учете у психиатра. Д. С. Исаев и К. В. Шерстнёв отмечают: «Рост суицидов и суицидальных попыток связан с увеличением темпа нашей жизни, подростки, впрочем как и их родители, не справляются с кризисными ситуациями» [1, 3]. Изучение проблемы суицида среди молодёжи показывает, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы и протестовали таким образом против бездушия, безразличия и жестокости взрослых. Психология самоубийства – это, прежде всего, психология безнадежности, обиды на жизнь, на других людей, на весь мир, утрата смысла жизни

Статистические данные показывают высокий процент смертности среди выпускников детских домов и интернатов – примерно 10% из них кончают жизнь самоубийством. Это связано с жизненными трудностями, неподготовленностью к миру

вне стен детского дома и интерната. Отсутствием жизненного опыта в решении проблем, поддержки близких, чувством одиночества и т.д.

Суицидальное поведение у детей и подростков, имея сходство с действиями взрослых, отличается естественным возрастным своеобразием. Детям характерна повышенная впечатлительность и внушаемость, способность ярко чувствовать и переживать, склонность к колебаниям настроения, слабость критических способностей, эгоцентрическая устремленность, импульсивность в принятии решения. Нередки случаи, когда самоубийство детей и подростков вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других. При переходе к подростковому возрасту возникает повышенная склонность к самоанализу, пессимистической оценке окружающего и своей личности. Эмоциональная нестабильность, часто ведущая к суициду, в настоящее время считается вариантом временного видоизменения характера ("патология идентичности" по Эриксону) и встречается почти у четверти здоровых подростков.

Интересна точка зрения Карен Хорни, которая считала, что если бы детям обеспечили окружение, свободное от тревоги, то они бы росли и процветали. Однако культура, религия, политика и другие общественные силы вступают в сговор с целью искажения развития личности ребенка. Чувствуя себя в опасном окружении, дети рассматривают мир как враждебную среду для жизни. Это вызывает у них появление описанной Хорни —основной тревоги. Суицид может возникнуть как следствие детской зависимости, глубоко укоренившихся чувств неполноценности или того, что Хорни называет —идеализированным образом, имеющимся у человека о самом себе. Самоубийство может быть также —суицидом исполнения, из-за возникновения у человека чувства несоответствия стандартам, ожидаемым обществом. В соответствии со взглядами Хорни, суицид является результатом сочетания внутренних характеристик личности и факторов окружающей среды.

Причинами суицида среди школьников могут являться школьные проблемы, связанные с перегрузкой, неуспеваемостью, конфликтами с учителями или сверстниками. Конфликтные отношения с родителями и систематическое избиение за различные провинности. Эмоциональная холодность со стороны родителей, когда ребенок чувствует себя отверженным, одиноким, когда создается пустота в душе, глубокая тоска. Высокие требования родителей к своему ребенку, которые он не может выполнить, могут привести к суицидальным попыткам. Хотя эти попытки могут носить и демонстративный характер. Ребенок старается свести счеты с жизнью тогда, когда он предполагает, что ему смогут сохранить жизнь. Он совершает самоубийство, когда должны прийти взрослые, чтобы те могли его спасти. Совершение суицида на глазах окружающих и т.д.

К другим причинам самоубийства среди подростков может подтолкнуть:

- Нежелательная беременность.
- Изнасилование.
- Унижение и позор со стороны одноклассников, травля со стороны одноклассников.
- Нетрадиционная ориентация: гомосексуализм. Подростки обоего пола. Подростки сильно переживают, когда от них отворачиваются сверстники и родители.
- Психические заболевания, среди которых можно отметить: депрессию, шизофрению, анорексию.
- Отдельным пунктом Старшенбаум Г.В. выделил дисморфофобию или дисморфоманию в подростковом и юношеском возрасте (сильная неудовлетворенность своей внешностью). Дисморфофобия проявляется в виде глубокой озабоченности мнимыми или незначительными недостатками своей внешности или запахами тела, якобы отталкивающих окружающих. Больные чаще всего переживают из-за своих морщин, пятен и волос на коже, величины носа, ширины бедер, размера ступни и т.д. По

данным американских исследователей 30% людей с такими расстройствами самоизолировались от внешнего мира, 17% предприняли попытки самоубийства.

Признаки суицидального риска

Крукович, также, как и другие авторы, подчеркивает, что индикаторами суицидального риска является следующее факторы:

1. Злоупотребление алкоголем и психоактивных веществ;
2. Уход из дома;
3. Самоизоляция от других людей и жизни;
4. Резкое снижение повседневной активности;
5. Изменение привычек, например несоблюдение личной гигиены, ухода за внешностью;
6. Предпочтение тем разговора и чтения, связанных со смертью и самоубийствами;
7. Наличие суицидальных мыслей, намерений, планов. (например, "Хорошо бы заснуть и не проснуться").
8. "Туннельное видение" - неспособность увидеть другие варианты разрешения проблемы, кроме самоубийства.
9. Частое прослушивание траурной или печальной музыки.
10. "Приведение в порядок" (оформление завещания, урегулирование конфликтов, письма к родственникам и друзьям, раздаривание личных вещей).

В других случаях, наоборот, больной пытается сознательно со всеми своими знакомыми и близкими рассориться, формируя искусственную самоизоляцию. От акта суицида могут удержать престарелые родители, которых не с кем оставить.

Кто относится к группе риска?

1. Лица, страдающие психическими расстройствами, а также переживающие возрастной криз.
2. Суициды при эндогенных психозах. Завершенные самоубийства составляют 1/3 всех случаев. При эндогенных депрессиях особая угроза суицида наблюдается в начале и в конце депрессивной фазы. Эндогенные депрессивные составляют самую большую группу «постсуицидальных» пациентов.
3. Лица, страдающие старческой депрессией.
4. Больные шизофренией.
5. Больные подростки, у которых ведущим синдромом является их неспособность к контактированию. Они часто происходят из неблагополучных семей, эмоционально неуравновешенных, невыносимых, психически несбалансированных, разобщенных. В критической фазе жизни риск суицида может стать особенно большим в результате разлуки с родителями, а также при незначительных расстройствах.
6. В климактерическом периоде угроза суицида также выше, чем в другие периоды жизни.
7. При хроническом алкоголизме.
8. При раковых заболеваниях.
9. Неожиданное появление заболевания при истинной или воображаемой угрозе профессиональной карьере.

Можно сделать вывод, что было бы ошибочно относить попытки детей и подростков к демонстративным действиям. Дети, в силу отсутствия жизненного опыта и осведомленности, не могут использовать метод выбора. Нерасчетливость, отсутствие знаний о способах самоубийства создают повышенную угрозу смерти вне зависимости от формы самовоздействия. Опасность увеличивают также возрастные особенности.

Литература.

1. Исаев, Д. С. Психология суицидального поведения / Д. С. Исаев, К. В. Шерстнев. – Самара, 2000.
2. Лаврикова, И. Н. Молодежь: отношение к смерти // Социологические исследования. – 2001. – № 4. – С. 134-137.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
4. Литвак, М. Е. Как преодолеть острое горе / М. Е. Литвак, М. О. Мирович. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
15. Лукас, К. Молчаливое горе: жизнь в тени самоубийства / К. Лукас, Г. Сейден. – М.: Смысл, 2000.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

*Баратов Шариф Рамазанович,
Усманова Манзура Наимовна.
(г.Бухара, Узбекистан)*

Системы образования во всем мире принимают меры по организации образования в условиях пандемии коронавируса (COVID-19).

В период пандемии коронавируса вузы нашей республики перешли на дистанционную технологию обучения путем создания электронной информационной образовательной среды, включающей широкий спектр средств: лекции с обратной связью, вебинары, видеолекции, логические схемы, интернет-консультации, формирование электронного портфолио обучающихся и обучающихся. Доступ к электронным образовательным ресурсам осуществлялся через «Личный кабинет» студента на сайте и электронной платформе MOODLe, дистанционно через «Zoom» и другие онлайн-программы.

Негативное влияние пандемия оказала на международное сотрудничество в области образования и науки: были отменены международные поездки, приостановлены программы обменов и академической мобильности студентов и научно-педагогических кадров, многие программы по линии научно-исследовательского сотрудничества поставлены на паузу.

Стоит отметить, что во время карантина дистанционное обучение охватило 500 тысяч студентов и 7 миллионов учащихся более 10 тысяч образовательных учреждений.

«Дистанционное обучение характеризуется как совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема учебного материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также такой же возможности, но уже в процессе «контактного» обучения» [1, с. 31].

Благодаря средствам имеющихся информационных и коммуникационных методов появилась новая технология обучения (в существующей очной форме обучения), а именно - дистанционное обучение. При дистанционном обучении все учебные процедуры или большая их часть осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности педагогических работников и обучающихся.

Преподаватель и обучающиеся находятся в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного процесса, форм контроля, методов коммуникации посредством технологии Интернета, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий.

Основная задача педагога в процессе дистанционного обучения - управление (планирование, организация, контроль) самостоятельной работой обучающихся. В рамках сетевой технологии дистанционного обучения изменяется роль педагога:

- преподаватель управляет процессом обучения, организуя эффективное общение и взаимодействие в виртуальной среде с тем, чтобы направлять студентов на пути к достижению учебных целей;

- создает комфортную психологическую обстановку, обеспечивая своевременную обратную связь;

- преподаватель руководит обучающимися, следя за их успехами, деятельностью и качеством работы, помогая решать возникающие сложности;

- преподаватель является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения с тем, чтобы обучающийся мог достичь целей обучения, и помогает им преодолевать препятствия;

- преподаватель представляет обучающимся мотивацию учебы, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии;

- поддерживает обучающихся, помогая полнее включиться в учебный процесс, предлагая и рекомендуя способы его улучшения;

- преподаватель является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится с обучающимися.

Дистанционное образование, телеобучение, основанные на Интернет-технологиях, выполняют ряд новых функций и предполагают реализацию определенных принципов, среди которых важное значение имеет принцип распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое сообщество.

Сегодня дистанционное обучение, в частности, психологическим дисциплинам, является одним из наиболее активно развивающихся направлений в образовании. Существующие возможности аппаратно-программного обеспечения современных компьютеров и Web-серверов позволяют разрабатывать интерактивные программы для получения образования посредством глобальной сети. Базируясь на Интернет-технологиях, дистанционное обучение расширяет свои возможности и рассматривается как перспективная система обучения, представляющая собой синтез технологий конкретного обучения, телевидения и международной сети Интернет. Данный новый вид обучения не только способствует интенсификации распространения знаний для широкого круга потенциальных обучаемых, но и активно формирует рыночную среду обучения из потенциальных потребителей новых знаний и технологий.

Сейчас можно предсказать появление новых технологий в сфере дистанционного обучения. Почти все они - цифровые. Они включают в себя программы гипермедиа, что позволяет студенту самому контролировать порядок освоения информационного массива, а также базы данных, доступные через Internet и другие сети, и даже интегрированные комплексы данных, что рано или поздно даст обучаемым возможность соединяться с видеокурсами, аудиоматериалами, базами данных и другим программным обеспечением прямо из дома или с места работы.

Основные принципы дистанционного обучения:

- *Ответственность*. Каждый обучающийся с помощью дистанционного образования должен соблюдать дисциплину, за нарушение которой предусмотрена административная ответственность.

- *Подконтрольность*. Выполнение обязательств каждого объекта должно быть подконтрольным на предмет качества обучения.

- *Модульность*. Система дистанционного образования должна быть построена таким образом, чтобы иметь возможность развиваться и совершенствоваться. В основу программ закладывается модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина, освоенная обучающимся, адекватна по содержанию определенной предметной области.

Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

- *Свободный доступ*. Право каждого учиться и получать образование.

При создании электронных образовательных ресурсов по психологическим дисциплинам для дистанционного обучения характерен мультимедиа-подход, когда при помощи разнообразных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио-, видеоматериалы и, что особенно важно для дистанционного обучения, учебные материалы, *доставляемые по компьютерным сетям*. Это прежде всего:

- интерактивные базы данных;
- электронные журналы;
- компьютерные обучающие программы (электронные учебники, симуляторы программных и аппаратных систем).

Вместе с новыми методами и технологиями обучения дистанционное обучение привносит в теоретическую педагогику и образовательную практику новые понятия и термины, в первую очередь к ним относятся:

Под *виртуальным классом (группой)* в практике дистанционного образования понимается общность учащихся, взаимодействие между которыми при совместном выполнении ими учебных заданий происходит по компьютерным сетям. Виртуальный класс – понятие, свойственное трансформационной модели дистанционного образования, так как можно предположить, что общение между учащимися с помощью компьютерной сети весьма существенно отличается от обычного.

Под *поддержкой обучения* (или *поддержкой обучаемого*) в дистанционном образовании понимают любые материалы, информацию, поступающую от преподавателя к учащемуся, находящемуся в другой географической точке.

Учебный телекоммуникационный проект – одна из форм трансформационной модели дистанционного обучения, основанная на совместной (коллективной) деятельности учащихся, направленной на достижение некоторой цели.

Обратная связь в дистанционном обучении – означает поток информации от педагога к ученику, обучающемуся по дистанционным технологиям, на стадии оценивания педагогом деятельности учащегося, его продвижения и успехов, несущий реакцию педагога на успехи учащихся, оценку его деятельности (одобрение или неодобрение).

Диалоговая технология – конфигурация программного обеспечения, оборудования, а также межличностного взаимодействия и деятельности, обеспечивающая свободное общение.

Телеконференция – способ обмена текстовыми сообщениями с некоторыми сообществами заинтересованных в этом людей.

Компьютерная связь – совокупность способов использования компьютеров и телекоммуникационных сетей в качестве инструментов для организации связи.

Компьютерная связь включает в себя:

- *электронную почту*, которая позволяет направлять сообщения в почтовые ящики пользователей сети;
- *телеконференции*, которые позволяют направлять сообщения всем участникам одновременно;
- доступ к удаленным информационным источникам, например библиотечным ресурсам, базам данных, специальным серверам.

Можно выделить следующие методы преподавания психологии:

1. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»). Эти методы реализуются в дистанционном образовании в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта.

2. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом: обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение «один к многим»).

3. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие к многим»). Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Иными словами, интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний.

В педагогической практике выработались хорошо известные формы (виды) обучения. Наиболее распространенные из них: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, экзамены и др. Система дистанционного обучения должна поддерживать следующие формы обучения:

- *Лекции* в дистанционном обучении в отличие от традиционных аудиторных исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Использование новейших информационных технологий (гипертекст, мультимедиа, виртуальная реальность и программа Zoom и др.) делает лекции выразительными и наглядными.

- *Семинары* в дистанционном обучении являются активной формой учебных занятий. Семинары в дистанционном обучении проводятся с помощью видеоконференций (электронная платформа Moodle). Они позволяют войти в дискуссию в любой точке ее развития, вернуться на несколько шагов назад, прочитав предыдущие высказывания. Преподаватель может оценить усвоение материала по степени активности участника дискуссии. Увеличивается количество взаимодействий студентов между собой, а сам преподаватель выступает в роли равноправного партнера.

- *Консультации* в дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта, а также телеконференция. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

- *Лабораторные работы* в дистанционном обучении предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволяет продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

- *Контроль* в дистанционном обучении – это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала. В дистанционном обучении оправдал себя и заслужил признания тестовый контроль.

При дистанционном обучении используются различные программные средства учебного назначения (Moodle, Zoom), создающие электронные образовательные комплексы.

Moodle - среда, предназначенная для разработки электронных курсов (Е-УМК) и управления обучением. Курс, созданный в Moodle, представляет набор интерактивных элементов, сгруппированных в учебные модули по темам или неделям обучения. При разработке дидактического модуля как средства организации самостоятельной работы студентов особая роль отводится оперативной обратной связи [2]. Moodle предоставляет средства для разработки таких элементов, как интерактивная лекция, тест, задание, семинар, форум, wiki-страница и др.

Каждый учебный модуль по психологическим дисциплинам включал в себя следующие элементы:

- учебные цели;
- содержание;
- график самостоятельного изучения материала и выполнения заданий;
- список литературы;
- текст с рисунками, таблицами, графиками, фотографиями, мультимедийными вставками с анимацией и видео;
- практикумы с комментариями, подсказками и диалоговыми режимами;
- задания, развивающие умения и профессиональные навыки учащегося;
- тесты и задания для самоконтроля и проверки знаний преподавателем;
- дополнительные электронные учебные материалы (справочники, словари, программы и т.д.);
- глоссарии, указатели и т.п.

Любой вид контроля по психологическим дисциплинам был согласован с учебными целями модуля. Видами контроля в дистанционном обучении по психологии были тесты; отчеты, задания, кейсы; телеконференции; проекты; анкетирование; е-портфель слушателя: итоговый контроль. В практике дистанционного обучения часто применяются четыре вида вопросов, включаемых как в задания для самопроверки, так и в задания мониторинга:

1. Вопросы с выбором одного или нескольких ответов из списка (быстрый и экономичный способ тестирования знаний, основанных на запоминании, распознавании и различении).
2. Вопросы, требующие кратких ответов (например, определить ключевой термин, вычислить по формуле).
3. Вопросы, требующие развернутых письменных ответов (для проверки умений и навыков).
4. Ситуационные вопросы и задания, позволяющие оценить действия обучаемого в реальных жизненных ситуациях. Контроль знаний в дистанционном обучении может выполняться в режиме on-line (в реальном времени, обозначенном преподавателем) и off-line (в любое время, удобное слушателю).

Например, вебинар представляет собой виртуальную лекцию или семинар в синхронном режиме, позволяющий слушателям принимать активное участие в процессе обучения, задавая вопросы, комментируя услышанную информацию, общаясь со всеми участниками. Применение вебинаров позволяет привлекать к процессу обучения и консультирования специалистов самого высокого уровня, что делает более доступным получение качественных знаний студентов, молодых ученых и всех заинтересованных специалистов. К участию в вебинаре предъявляются невысокие технические требования: необходимы компьютер с доступом в сеть Интернет; наличие оборудования для конференц-связи (микрофон, наушники, веб-камера), программное обеспечение для аудио и видеотрансляции.

Опишем процесс проведения вебинара с организационной точки зрения. Администратор назначает время проведения вебинара, осуществив его согласование с преподавателем и слушателями. Также он регистрирует участников и оповещает их в случае каких-либо изменений в режиме проведения вебинара. Преподаватель проводит запланированные лекции и семинары, организует онлайн-тестирование и т.п. Отметим, что у преподавателя есть возможность планировать и создавать свои мероприятия, используя личный кабинет. В личном кабинете размещается расписание мероприятий, список заданий, основные и дополнительные учебные материалы и т.д. Наряду с этим, преподавателю предоставляется возможность ведения статистики проведенных семинаров, сохранения видеозаписей и их правка. Возможно коллегиальное ведение вебинаров, то есть участие нескольких преподавателей.

На заседании кафедры проводилось обсуждение и рецензирование учебных материалов преподавателями и специалистами.

При оценке курса и коррекции учебных материалов курса внимание обращалось на:

- правильность формулировки учебных целей модулей;
- наличие ошибок в изложении учебных материалов;
- актуальность материалов, приводимых в качестве примеров;
- точность формулировок, адекватность принятым нормам, стандартам;
- современность практических заданий и упражнений;
- пояснения и ответы к упражнениям, задачам, тестам;
- чёткость, ясность, доступность излагаемого материала для слушателя;
- наличие наглядности (таблицы, графики, иллюстрации) в доступных формах;
- соответствие содержания и практической части курса учебным целям курса;
- коммуникации в структуре курса (связь с преподавателем).

Инструкция для студентов курса дистанционного обучения включала следующие сведения:

- цели и методы в изучения курса;
- место и роль курса в образовании студента;
- что ожидает студента в процессе изучения курса;
- режим работы студента над курсом;
- сроки выполнения заданий;
- адреса отправки контрольных заданий;
- формы контроля знаний, используемых в курсе;
- критерии успешного завершения работы над курсом;
- условия пересдачи материала в случае неуспешного освоения курса;
- адреса средств телекоммуникаций для связи с преподавателем.

Интернет очень успешно использовался при таком системном, смешанном подходе к дистанционному образованию, соединяя в себе все достоинства вышеперечисленных средств и используя и образы, и текст, и звук, и поиск, и реальное общение.

Использование Интернета для дистанционного образования требует большего планирования и подготовки, чем все другие виды образования. Подготовка материалов и программ, использующих эти материалы, становится важнейшим компонентом образования.

Особо следует обратить внимание на следующие педагогические аспекты обучения, которых должны придерживаться преподаватели при использовании дистанционных образовательных технологий:

- преподаватель не должен быть просто механизмом доставки содержания курса. Преподаватель должен прежде всего помочь студентам выработать свое собственное понимание материала курса;

- обучение является в высшей степени интерактивным процессом. Студенты приносят с собой целый набор понятий и верований. Преподаватель и студент являются полноправными участниками диалога, в ходе которого знания каждого из них трансформируются, уточняются, проверяется глубина понимания материала;

- совместное обучение является системной стратегией, когда студенты работают в небольших группах над одной общей проблемой. Работая в группе, студенты не могут оставаться пассивными наблюдателями, вклад каждого из участников является значимым. Командная работа становится все более широко используемой организационной стратегией в большинстве сфер человеческой деятельности.

Налаживание эффективного дистанционного обучения - один из наиболее передовых методов современного образования. Важность развития цифровых технологий в Узбекистане, как это ни парадоксально, еще раз доказала пандемия.

Но, несмотря на очевидные негативные последствия пандемии, она тем не менее дала ряд возможностей и понимание того, что в современном непредсказуемом мире

крайне необходимо преодолеть цифровой разрыв и привить навыки сопротивления различным угрозам от стихийных бедствий до насилия. Преодоление цифрового разрыва сможет обеспечить устойчивость в самом важном секторе человеческого развития – образовании.

В современных условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы непрерывного пожизненного образования, с помощью которой человек может иметь доступ к мировым ресурсам информации и базам данных, непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, и которая позволяет ему быть профессионально мобильным и творчески активным.

Литература.

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Издательство: МЭСИ. М., 1991. С. 31.
2. Буракова Г.Ю. Самостоятельная работа студентов-бакалавров в условиях реализации новых стандартов образования (на примере изучения «Элементарной математики») // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 2. - С. 95-100.
3. Соколова С.А. Современные инновационно-информационные технологии в образовательном процессе. //Журнал «Педагогические науки». № 36-1, 2015. - С. 45-53.
4. Моисеева М.В. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Интернет в образовании. Специализированный учебный курс. - М.: Изд.Дом «Обучение Сервис», 2006. 248с.
5. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях //Азимут научных исследований: педагогика и психология. - № 4. - 2013.- С. 10-12.
6. Баранников А.В. Образование нового поколения. — М.: УЦ «Перспектива», 2013. — 223 с.

УДК 159.9+316.37+316.77

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ – ВАЖНЕЙШИЙ ПРИОРИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ УЗБЕКИСТАНА

*Бафаев Мухиддин Мухаматович,
Коротун Алина, Нурмухамедова Азиза
(г. Ташкент, Узбекистан)*

Из мирового опыта известно, что стабильность государства во многом зависит от его способности решать различные проблемы в межнациональных отношениях. В этом плане межнациональное согласие становится решающим фактором для любого многонационального государства. ЮНЕСКО приняла более 70 международных документов и конвенций о толерантности для развития мира во всем мире, сотрудничества между нациями и народами. В частности, «Декларация принципов толерантности» [1] принятая на 28-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г., стала важным фактором в обеспечении мира и согласия между народами мира, равенства и сотрудничества на основе приоритета прав и свобод человека. Это показывает, насколько важно превратить культуру межнационального согласия и толерантности в универсальную ценность.

В последние годы, наряду с генерализацией культур по всему миру, миграционные процессы населения мира приобрели глобальный характер, формируя в каждой стране диаспоры с разными культурами, стилями жизни и языками. В результате большинство стран мира стали полиэтническими, и изучение этнокультуры, этнических, миграционных и демографических процессов, а также этнодинамики населения разных наций и

народов, проживающих на их территории, стало важным для мира и стабильности. Действительно, социально-психологические детерминанты формирования национальной толерантности в процессе глобализации говорят о том, что исследования в этой области - одна из самых актуальных проблем.

Толерантность – одна из фундаментальных основ достижения социального согласия в обществе. В развитом общественном сознании толерантность представляет собой качество, которое характеризуется принятием индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ.

Категория толерантности существует в разных языках, но смысл ее разный. В английском – это «способность восприятия без протеста», во французском – «уважение инакомыслия», в китайском – «проявление великодушия», в арабском – «снисходительность», в персидском – «терпимость, готовность к примирению». В узбекском языке она не столь категорична и означает «широту души» (бағрикенглик).

В Узбекистане происходят коренные социально-экономические и исторические преобразования, которые интенсифицируют становление новой национально-государственной идентичности в менталитете узбекистанцев. Более того, *толерантность, как один из основополагающих демократических принципов, предполагающий проявление великодушия и терпимости к образу жизни, поведению, чувствам, мнению, идеям и верованиям людей различных этнических групп, все более утверждается не только на государственном, но и на личностном, межгрупповом уровне* [5]. В республике свободно осуществляют свою деятельность религиозные организации 16 конфессий, создано 137 национально-культурных центров.

Воспитание толерантности – это лишь начало, первая ступень в более длительном процессе развития культуры мира. Толерантность – это минимальное требование к общественным отношениям о недопустимости насилия и принуждения. В условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развития дружественных сообществ, которые ее принимают.

Важнейшая цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. Это – центральная ценность во всех теориях прав человека и во всех международных стандартах прав человека; это – главный мотив для осуществления усилий по достижению мира и главный стимул для установления демократических форм правления; это полная противоположность нетерпимости (интолерантности).

Нетерпимость представляет собой симптом, указывающий на наличие опасной для жизни общества болезни – насилия. Это патология, лечение которой требует мобилизации всех возможных усилий по защите здоровья и благополучия общества. И хотя «превентивная медицина» в форме всестороннего, непрерывного воспитания в духе мира, прав человека и демократии является самым эффективным лекарством, все же необходимы усилия чьи по эффективному реагированию на появление самых ранних симптомов. Политики, педагоги, да и все граждане должны уметь распознавать симптомы или признаки интолерантности и принимать соответствующие меры, которые, в свою очередь, должны быть продуманы и предприняты сразу же, как только проявятся симптомы. Если общество желает избавиться от насилия, оно должно решительно противостоять нетерпимости.

Интолерантность проистекает из убежденности человека или социокультурной группы в том, что их система верований или образ жизни являются высшими по отношению к системе верований, образу жизни других групп. Интолерантность порождает цепь тяжелых последствий. Это происходит в силу невоспитанности людей или из-за их пренебрежительного отношения к другим, а также в силу таких социальных систем, как апартеид или геноцид. В основании всех этих явлений лежит отрицание безусловной ценности человеческой личности.

Сравнивая два понятия: **«толерантность»** и **«интолерантность»** (нетерпимость), Г.У. Солдатова выделяет следующие [6]:

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам и др.);
- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;
- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;
- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;
- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;
- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;
- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;
- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

К проявлениям нетерпимости автор относит [6, с. 89]:

- оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;
- игнорирование (отказ в беседе, в признании);
- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);
- этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);
- поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);
- преследования, запугивания, угрозы;
- дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);
- расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);
- ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что «чужаки» вредны для общества, преследование «чужаков»);
- национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);
- фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);
- империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);
- эксплуатация (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);
- осквернение религиозных или культурных символов;
- религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);
- изгнание (официальное или насильственное);
- сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных

рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);

– репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства).

В этнопсихологических исследованиях отмечается, что если представители разных этносов имеют сходный жизненный опыт, обладают территориальной близостью и взаимодействуют друг с другом, то они более толерантны к другому этносу [1; 2; 3; 4; 5]. Ценности культуры, в которой живет индивид, установки на конструктивное или конфликтное взаимодействие могут влиять на толерантность к представителям других этносов [4]. Свидетельством этого могут выступать результаты исследования Центра изучения общественного мнения «Ижтимоий фикр» (Республика Узбекистан), убедительно показывающие, что исторические, культурные ценности и самобытные традиции сохранились в узбекистанском обществе и передаются из поколения в поколение.

На основе этого можно утверждать, что *избранная государством стратегия, направленная на обеспечение мира и стабильности в Узбекистане, является верной и дальновидной и находит поддержку у большинства его граждан. Годы независимости страны убедительно подтверждают это.*

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил расширить терминологический аппарат, сформулировать рабочее определение понятия «толерантного сознания», под которым понимается – систем установок, ценностных ориентаций, которое создает предпосылки для установления межличностных отношений, характеризующихся открытостью, позитивным эмоциональным восприятием партнера по взаимодействию, проявлением эмпатии по отношению к поведенческим реакциям и ценностям, мировоззрению других людей. Воздействуя на все эти факторы, *можно оказывать целенаправленное влияние на формирование толерантного поведения в молодежной среде.*

Список литературы.

1. Бафаев М.М. Национальная толерантность как фактор развития общества //Вестник интегративной психологии. 2015. Вып.15. С. 126 – 128.
2. Бафаев М.М. Психологические основы толерантности //Замонавий психология фанининг амалий имкониятлари: мавзусида хорижлик мутахассисликлар иштирокидаги илмий-амалий конференция материаллари. Тошкент, 2018. Б. 128 – 131.
3. Бафаев М.М. Роль феномена толерантности в развитии современного общества //Вестник НУУз (Ташкент). 2017. № 1/3. С. 9 – 11.
4. Мурашов А.А. Grimасы толерантности: когда терпимость нетерпима //Мир образования – образование в мире. 2003. № 3. С.189 – 192.
5. Солдатова Г.У. Межэтническая напряженность. М.: Смысл, 1998. 196 с.
6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 239 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. М: Аспект Пресс, 2006. 208 с.

ТЕХНОЛОГИЯ, МОДЕЛИ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Величко Владимир Владимирович, (Киев, Украина)

Формирование основ законности и ее соблюдения в деятельности правоохранительных органов, *преодоление* негативных процессов и явлений, которые имеют место в деятельности органов внутренних дел, относятся к категории первоочередных задач, в современных условиях реформирования Национальной полиции Украины.

В соответствии со ст. 19 Конституции Украины должностные лица обязаны действовать только на основании, в пределах полномочий и способом, которые предусмотрены Конституцией и законами нашего государства [4]. Защита прав человека и гражданина – обязанность всех без исключения органов государственной власти и их должностных и служебных лиц, которые, согласно своему юридическому статусу, руководствуясь нормами международно-правовых актов, отечественного законодательства, обязаны не только обеспечивать, но и осуществлять защиту конституционных прав и свобод личности (Величко В. В., 2018; Мороз О. А., 2010) [2; 5].

Проблема предотвращения противоправного поведения работников органов внутренних дел, не является искусственной для украинского общества.

Таким образом, необходимость реформирования системы Национальной полиции Украины, соблюдения в их деятельности принципов законности и защиты прав человека *обуславливают актуальность* многогранного исследования в психолого-юридической сфере, в котором рассматривается широкий круг вопросов, связанных с коррупционным поведением работников органов внутренних дел и развитием антикоррупционной устойчивости работников *правоохранительных органов*.

Цель статьи: представление комплексной системой специальной психологической подготовки по формированию антикоррупционной устойчивости работников правоохранительных органов: ознакомление с психолого-юридической технологией, психолого-диагностическими и интерактивными коррекционно-развивающими методами ее реализации.

В целях профилактики коррупции в органах внутренних дел нами осуществляется комплексная оценка личностных особенностей человека, с целью выявления уровня антикоррупционной устойчивости личности - сотрудников правоохранительных органов [2; 3].

Антикоррупционная устойчивость – это системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего (Ванновская, О. В., 2018) [1].

Коррупционное поведение – это поведение, направленное на получение личной выгоды на основе злоупотребления служебным положением. Оно базируется на низкой сопротивляемости внешним факторам и личной предрасположенности к коррупции (Решетников М., 2008) [6].

Для разрешения выше заявленных проблем нами в процессе предложена тема диссертационного исследования «Теория и практика развития антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов» (Величко В. В.) [2; 3]. Результаты данного исследования – на основе методов психологической диагностики (тестирования) и интерактивных коррекционно-развивающих методов (интерактивных техник) *будут полезны* сотрудникам правоохранительных органов, а также специалистам в области профессионального отбора и оценки персонала.

Нами разработана и внедрена «Комплексная система специальной психологической подготовки по антикоррупционной устойчивости работников правоохранительных органов», которая состоит из информационно-смыслового блока, диагностического блока и коррекционно-развивающего блока, контрольно-аналитического блока.

Для ее реализации разработана «Психолого-юридическая технология развития антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов» (далее, «Технология») (автор Величко В. В.).

«Технология» **состоит** из двух моделей:

1. **Диагностическая модель** экспертизы антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов (соответствует *констатирующему* этапу исследования);

2. Интерактивная **коррекционно-развивающего модель** развития антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов (соответствует *формирующему* этапу исследования).

В ходе экспериментальной проверки названных выше моделей осуществлено ряд мероприятий для реализации цели и задач диссертационного исследования.

На *констатирующем* этапе исследования нами подобраны и использованы валидные и надежные психолого-диагностические методы. *Тестирование* проводится с помощью психодиагностического комплекса, который **позволяет оценить антикоррупционную устойчивость** кадрового ресурса, занимающего должности, связанные с высоким коррупционным риском, при этом характер трудовой деятельности не имеет значения [2; 3].

Диагностика уровня антикоррупционной устойчивости **позволяет оценить состояние уровня антикоррупционной устойчивости** человека на трех уровнях: 1) ценностном, 2) когнитивном (познавательном), 3) эмоциональном. Рассмотрим их содержание и структуру:

1) **Для оценки ценностной** устойчивости к коррупции, являющейся главной в иерархии качеств, препятствующих коррупционному поведению, используется метод семантического дифференциала Ч. Осгуд. Метод *позволяет реконструировать индивидуальную систему установок, целей и ценностей норм и правил поведения*, через призму которых человек воспринимает окружающий мир (Ванновская, О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3].

2) **Для оценки когнитивного уровня** антикоррупционной устойчивости используется методика «Скрытые фигуры Терстоуна». Методика *выявляет степень самостоятельности и независимости человека в процессе обработки информации и принятия решений* (Ванновская, О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3].

3) **Эмоциональный уровень антикоррупционной** устойчивости оценивается с помощью опросника, *выявляющего способность человека к управлению своим эмоциональным состоянием или уровень его саморегуляции* (Ванновская, О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3].

На *формирующем* этапе исследования нами разработана многоуровневая образовательная программа рефлексивно-инновационного тренинга «Формирование антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов» (далее РИТ). В соответствии с программой обучения на формирующем этапе исследования нами подобраны, разработаны и использованы в процессе тренинга *интерактивные коррекционно-развивающие методы* специальной психологической подготовки и методической подготовки, которые взаимно дополняют и усиливают обучающий эффект.

Программа тренинга РИТ построена на основе использования, именно таких, *интерактивных коррекционно-развивающих методов*, которые подходят для обучения взрослых. К ним относятся: 1) интерактивные техники, 2) мультимедийные лекции и презентации; 3) креативные коррекционные техники; 4) развивающие учебно-ролевые и деловые игры; 5) выполнение творческих заданий; 6) межгрупповая дискуссия; 7) социально-психологические тренинги, рефлексивно-инновационный тренинг, рефлексия задач, упражнений, техник и занятий; 8) консультирование, 9) коучинг [2; 3; 6]. Их реализация способствовала дать возможность овладения специальными приемами решения типичных и индивидуальных проблем по созданию благоприятных условий и

обеспечению выявленных факторов развития психолого-юридических аспектов антикоррупционной устойчивости работников (Величко В. В., 2018; Чудакова В. В.) [7; 8].

Выводы: Разработанная нами «комплексная система специальной психологической подготовки по антикоррупционной устойчивости работников правоохранительных органов» дает возможность выявления уровня антикоррупционной устойчивости личности, профилактики и предупреждения коррупции в органах внутренних дел; формирования компетентностей антикоррупционной устойчивости личности.

Литература.

1. Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография / О. В. Ванновская. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 251 с. – (Серия : Актуальные монографии).
2. Величко В. В. Інноваційні діагностичні та інтерактивні корекційно-розвивальні методи розвитку антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки Національної поліції України. / Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2018. – Вип. 2 (21). – 160 с. С. 146 – 156.
3. Величко В. В. Психолого-диагностические и интерактивные коррекционно-развивающие методы развития антикоррупционной устойчивости работников департамента защиты экономики э // *Zamonaviy psixologiyaning amaliy imkoniyatlari. Yoqilg'i moylariga xorijiy ekspertlarning ishtirokida materiallar ilmiy konferentsiyasi to'plam* (Toshkent, 10.11.2018). Toshkent, 2018. 583 b. B. С. 283-287.
4. Конституція України (від 28.06.1996 № 254к/96-ВР) // Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] К. : Українська енциклопедія, 2001. 792 с.
5. Мороз О. А. Попередження злочинів у сфері службової діяльності серед працівників податкової міліції України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук. 2010 <http://mydisser.com/ru/search.html?srchwha>
6. Решетников М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. – СПб. – Восточно-Европейский институт Психоанализа., 2008. –136 с.
7. Чудакова В. П. Опыт и перспективы реализации методов экспертизы и коррекции формирования инновационности – компетентности конкурентоспособности личности. НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК ТАШКЕНТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. 2020, 2-son (23). TOSHKENT. 305 б. Б. 78-89.
8. Чудакова В.П., Величко В.В., Курбанов И.Х., Скалозуб А.А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт . *PEM: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1; URL: pem.esrae.ru/27-296.

ЛИЧНОСТНАЯ КОНСТРУКТИВНОСТЬ И КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Воронюк Ирина Вячеславовна (г. Киев, Украина)

В условиях, происходящих в обществе социальных, политических и экономических процессов, развития демократии, плюрализма и свободы неизбежно усиливается значимость проблемы воспитания молодого поколения [1]. Современные старшеклассники имеют свободный доступ практически к любой информации через Интернет, к видеопroduкции самого разного качества, находятся под давлением потока информации о событиях в мире. В отличие от взрослого человека, с относительно устоявшейся системой ценностей, подросток находится в состоянии изменения, формирования установок и взглядов. Не секрет, что в современном информационном потоке на развивающееся сознание обрушиваются идеи, ценности и представления разнообразного и чаще низкого качества (например, в видеопroduкции преобладает насилие, разрушение, страх, страсть и т.п.; в новостях – потрясения, войны, трагедии, преступления и т.п.). Многократное восприятие молодыми людьми такой информации через механизм подражания приводит к усвоению ими негативных этических ценностей, асоциальных поведенческих стереотипов. Одной из форм последних является деструктивное поведение, агрессия на других, на себя, на социальные институты, предметы, общественные нормы и т.д., в своих крайних проявлениях приобретающая форму протеста, агрессии, демонстраций и, даже, преступлений и терроризма. В этом контексте становится самоочевидной актуальность разработки и внедрения педагогических средств развития конструктивности и позитивных ценностей. В связи с тем, что нет возможности изолировать учащихся от погружения в нежелательный информационный поток, то решение проблемы представляется нам в формировании *внутреннего* личностного барьера, блокирующего *внешнее* негативное влияние.

В соответствии с четырехкомпонентной моделью личности конструктивные умения – это интегрирующий праксеологический аспект личностной конструктивности – ее воплощение в реальное поведение школьника, которое фактически выступает ключевой педагогической задачей. Самоочевидно, что совершенно недостаточно, чтобы ученик понимал и знал, что такое конструктивность (гносеологический аспект), недостаточно и воспринимать конструктивность как личную ценность и принцип жизни (аксиологический аспект), мало испытывать позитивные чувства по поводу конструктивности (аффективный аспект). Нужно реальное конструктивное поведение школьника (праксеологический аспект), даже если он не понимает смысла конструктивности, не испытывает к ней симпатии и не считает чем-то лично значимым. Таким образом, аксиологический, гносеологический и аффективный аспекты выступают всего лишь факторами, реального поведения, а праксеологический аспект – педагогической целью.

Конструктивные умения в контексте четырехкомпонентной модели личности можно рассматривать как личный опыт реального поведения, который может возникнуть при наличии еще одного важного, но внешнего фактора – педагогически правильно организованной проблемной ситуации, требующей от ученика конструктивности в реальном личном поведении.

Как многие другие конструктивные умения нельзя рассматривать обособлено, отвлекаясь от реальной проблемы и ситуации. Умение всегда конкретно, соответствует конкретной проблеме, ресурсам ее решения. Другими словами, отдельное конструктивное умение – это специфическая, специализированная способность выполнять конкретные действия в некоторых условиях в позитивном стиле, этически допустимо и т.д. Личностная конструктивность и конструктивное мышление – это лишь потенциал – большая или меньшая возможность успешности реального действия.

Эти рассуждения представлены для того, чтобы чётче сформулировать задачу и

последовательность педагогических действий по развитию конструктивных умений [2]:

1 часть – это развитие (актуализация) личностных черт, повышающих вероятность эффективности действий ученика;

2 часть – это обучение ученика стратегиям и приемам конструктивного мышления;

3 часть – помощь (обратная связь) в осуществлении и совершенствовании конкретного конструктивного умения путем погружения ученика в реальную практическую среду (ситуацию, проблему и имеющиеся ресурсы).

Для определения содержания понятия «конструктивное умение» нами были рассмотрены различные определения термина «умение» в психологической и педагогической литературе [3; 4; 5] и т.д.

Обобщенные знания становятся компонентами способностей, входят в состав *умений* человека действовать, оперировать ними при решении новых задач. На тесную связь умений со знаниями указывает значение самого слова «умение». Без знаний нет умений. Но умеет тот, кто не только знает, а и может применять свои знания на практике, пользоваться ими в изменяющихся ситуациях. Можно сказать, что умение – это знания человека в действии. Умелость человека в той или другой области деятельности характеризуется, прежде всего, тем, как ее знания направляют ее действия, обеспечивают их совершенство и продуктивность.

Умение потенциально существует у человека и тогда, когда он бездействует (например, отдыхает, спит), актуально же оно обнаруживается в соответствующей его деятельности. Каждая деятельность включает целый ряд разнообразных действий: познавательных и практических. Соответственно этому и общее умение выполнять эту деятельность включает ряд частичных умений. Например, умение ученика учиться состоит из таких элементов, как его способность планировать свою работу, самостоятельно работать над учебником и другой литературой, рационально заучивать заданный текст, решать задачи, выполнять письменные задачи, контролировать соответствие результатов своей работы поставленным задачам и др. Отдельные действия, повторяясь и автоматизируясь, становятся операциями. У человека вырабатываются навыки их выполнения, что тоже есть составными элементами его умения действовать, его мастерства в любой работе.

Существует столько умений человека, сколько есть конкретных видов деятельности (практической, научной, художественной и т.д.). Но все эти умения включают общие психические свойства, которые приобретают специфические особенности в каждой деятельности в соответствии с ее содержанием. Эти свойства являются важными компонентами способностей человека к обучению и работе [1; 2].

Умение – это сформулированная в личном опыте, на основе знаний и навыков способность человека выполнять определенную деятельность. Профессиональное умение проходит при формировании ряд этапов. Первый этап – первоначальное умение. Для него характерны: осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающийся на ранее приобретенные (обычно бытовые) знания и навыки. При этом деятельность осуществляется методом проб и ошибок. Второй этап – недостаточно умелая деятельность, характеризуется наличием знаний о способах выполнения действия с использованием ранее приобретенных, не специфических для данной деятельности навыков. Третий этап – отдельные общие умения. На данном этапе уже имеет место ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность, организаторские умения и т. п. Четвертый этап – высокоразвитое умение. Здесь уже наблюдается творческое использование знаний и навыков данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способа ее достижения. Пятый этап – мастерство. Этот этап характеризуется творческим использованием различных умений.

Формирование умений связано с формированием пластичных навыков, последнее является обязательным условием и важнейшей задачей достижения мастерства.

Психологической основой умений является понимание взаимоотношения между целью данной трудовой деятельности, условиями и способами ее выполнения. Умение тесно связано с творческим мышлением; оно опирается не только на навыки, но и на знания. Чем шире объем знаний у человека, тем полноценнее его умения. Помимо знаний, профессиональные умения осуществляются с помощью положительного переноса сенсорных, двигательных и умственных трудовых навыков, полученных при усвоении других видов трудовой деятельности, сходных с данной. Но умения не сводятся к сумме навыков и всегда содержат больший или меньший элемент творчества. Приобретаемые человеком профессиональные умения не только определяют качество его трудовой деятельности и обогащают его опыт, но и становятся качествами его личности, его умелостью. В этом проявляется единство личности и деятельности человека. Профессиональные навыки и умения формируются в процессе обучения и воспитания, и одних специальных знаний для этого недостаточно. Необходима также система упражнений, которая формировала бы вместе с тем профессиональные способности учащихся и развивала бы их личные качества.

Умение – промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с тем уровнем, который на начальном этапе выражается в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при проверке допущенной ошибки. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием. По мере последующей тренировки, включающей решение задач в новых условиях, достигается преобразование умений в навык, при этом происходит последующее изменение регуляционной ориентировочной основы действия, а само действие выполняется правильно без непосредственного соотнесения с правилом (знанием). Процесс его выполнения протекает в форме автоматизированного (неосознаваемого) психического регулирования, а обращение к знанию происходит только в случаях затруднений. Типы действий, основанные на использовании различных видов знаний и включенные в те или иные виды деятельности (чтение, письмо, счет и т.п.), обладают специфическими особенностями как в процессе перехода от знания к умению, так и от умения к навыку. Общими условиями, обеспечивающими наибольшую эффективность становления умений, являются; а) понимание учеником обобщенного правила; б) обратная связь в процессе решения новых задач. Другими словами, умение – усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умение формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Конструктивные умения – это характеристика социального поведения и практических действий учащихся, которая несёт возникновение позитивности во взаимодействиях в структуре объектов, системе знаний. Семантический смысл конструктивности связан с тенденцией человека к улучшающему комбинированию, переупорядочиванию, модифицированию и другим изменениям предмета деятельности – предметных, социальных и внутренних объектах.

Конструктивные умения – это не просто знания о том, что надо нечто улучшить посредством изменения элементов и структур объекта, а реальная способность осуществлять такое действие. В этом понимании конструктивные умения по уровню интенсивности могут оцениваться по шкале: знание – навык – мастерство.

Необходимо также отметить, что конструктивные умения специализированы на узких классах объектов, а действительной характеристикой личности, присутствующей в каждой из этих областей, по нашему мнению, следует рассматривать конструктивное мышление. Иными словами, конструктивное мышление выступает системообразующим фактором различных конструктивных умений. С этой точки зрения средствами социально-психологического тренинга можно вызвать повышенный уровень конструктивности, а затем учащегося в этом новом состоянии погрузить в предметную задачу – предоставить элементы для комбинирования, конструирования, цель и критерии качества.

Основными направлениями развития конструктивности старших школьников могут быть: конструктивность в социальных отношениях (межличностные, деятельностные, статусные), конструктивность во взаимодействиях с предметным миром, конструктивность относительно внутренних объектов (знаний, ценностей, чувств).

Основной проблемой развития конструктивных умений, по нашему мнению, следует считать переход от знания (цели, критериев качества элементов) к мастерству исполнения, которое характеризуется лёгкостью, автоматичностью и творческой. С точки зрения психологической методики развития необходимо многократное повторение взаимодействия ребёнка с объектом соответствующего конструктивного умения, с усилением жёсткости критериев качества, со стимулированием способности придумывать и реализовывать новые свойства объектов.

Для более конкретной постановки задач развивающего тренинга следует выделить два типа объектов конструирования: *предметный объект* – может быть описан примерами, когда ученик ищет, находит, собирает и использует необходимые компоненты для выполнения какой-либо домашней работы; *социальный объект* – учащийся устанавливает положительные отношения с помощью общения и взаимопомощи с членами команды, что способствует победе команды в соревнованиях; ребёнок сдерживает своё недовольство, гнев или печаль, чтобы не испортить другим настроение на празднике (внутренний объект). Противоположные примеры – это случаи, когда ребёнок конструирует и комбинирует для достижения вредных, эгоистических, социально-нежелательных целей (сплетничает, чтобы кому-то досадить; изготавливает рогатку для охоты на птиц; накапливает обиду, которая взорвётся гневом в будущем). Самоочевидно, что фактором, ведущим к положительному результату, является личная этика ребёнка. Таким образом, развитие конструктивных умений должно решать педагогические задачи по созданию высоких этических стандартов, внутренних этических эталонов и критериев поведения. В рамках социально-психологического тренинга это специальные упражнения, помогающие ребёнку выработать: 1) понимание «правильного–неправильного» (гносеологический аспект), 2) лично почувствовать результаты этических и не этических поступков и событий (аффективный компонент), 3) дать оценку желательного и не желательного (аксиологический компонент) и 4) праксеологический аспект – многократно повторять этически правильные конструктивные действия [1; 2].

Таким образом, конструктивные умения – это ключевой и целевой аспект развития личностной конструктивности старших школьников, который состоит в наличии реальной способности ученика к улучшению, совершенствованию, переупорядочению, модификации и другим изменениям элементов (во внешних и внутренних объектах), составляющих проблемную ситуацию, ведущих к качественному, созидательному, этически приемлемому решению проблемы.

Литература.

1. Воронюк І.В. Дослідження закономірностей та шляхи формування особистої конструктивності старших школярів (методичні рекомендації). – Херсон: Айлант, 2006. – 100 с.

2. Воронюк І.В., Морев ОО. Формування конструктивних умінь та розвиток конструктивного мислення учнів 10-11 класів Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 45 Херсонської міської ради (експериментальна програма). - Херсон: РІПО, 2004. – 35 с.
3. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. Ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – Ростов на/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
4. Психологический словарь / Под. ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Словарь справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. / Отв. ред. Крымский С.Б. – Киев: Наукова думка, 1989. – 200 с.

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ В СОПРОТИВЛЕНИИ МЕДИА-МАНИПУЛЯЦИЯМ

*Гурлева Татьяна Степановна
(г. Киев, Украина)*

Ключевой и определяющей характеристикой личности, источником ее саморазвития является субъектность (К.А. Абульханова-Славская, З.С. Карпенко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко и др.), в основе которой лежит способность индивида к самодетерминации, быть автором своей жизни. Субъектная активность человека ярко проявляется тогда, когда человек оказывается перед вызовами, которые требуют от него активизации личных внутренних ресурсов. Отношение к себе как к активному субъекту демонстрирует и в то же время создает внутренние условия для определения и использования собственного личностного потенциала.

Стержневой характеристикой субъекта считается доверие к себе. Оно рассматривается в экзистенциальной плоскости, потому что связано с многочисленными выборами человека, как психологический механизм реализации творческой личности, как одно из основных условий ее успешной самоактуализации, как основа духовного развития (В.Ю. Кравченко, М. Мамардашвили, Л.П. Мищик, С.А. Ставицкая, Е.В. Хохлова и др.). Личность, которая доверяет себе, независимая, ориентированная на достижение, положительно принимает собственные достоинства и недостатки, относится к собственной субъектности как к ценности, умеет использовать собственный опыт и соотносить его с планами самоизменения (Т.П. Скрипкина). Напротив, недоверие ведет к глубоким психологическим нарушениям, связано с такими чувствами и состояниями, как неуверенность в себе, подозрительность, замкнутость, чувство неполноценности, несамостоятельность, тревожность, растерянность, состояние пессимизма, ощущение заброшенности, может проявляться в раздражительности, агрессивном неконтролируемом поведении, вспышках гнева, нарушениях сна, депрессиях, склонности к суицидам, в неврозах (З.С. Карпенко, Н.В. Тарабрина, В.С. Цыхоня и др.). Немалую угрозу для развития личности представляют драматические, травмирующие, кризисные ситуации и события. Находясь в неблагоприятных, агрессивных для существования условиях, человек может терять доверие к миру и самому себе, а значит психологическую опору и субъективную перспективу будущего. Цель исследования – показать связь между доверием к себе как субъектным качеством и способностью индивида к сопротивлению медиа-манипуляциям, начертить ориентиры психологической помощи.

В научной литературе отмечается, что доверие выступает в качестве первопричины отношения к себе как к субъекту своей жизни. Определенный уровень

доверия к себе служит одним из показателей личностной зрелости, ответственности. Умение доверять себе, считает Т.П. Скрипкина, является одним из показателей психологического здоровья личности, выступает способностью самостоятельно осуществлять выбор и ставить цели [3, с.139-146].

Доверие к себе, приобретенному опыту, который оценивается как таковой, что развивает собственную личность и отношения с окружающими, охватывает принятие человеком себя в прошлом, сегодня и в будущем. Это способность без боязни изменяться, корректировать и совершенствовать собственное "Я", способы представленности себя в мире. Доверие к себе предусматривает непрерывное развитие личности, потому оно не может быть неизменной, постоянной величиной, а отображает качественные изменения в самой личности, ее отношение к собственному опыту.

Доверие или недоверие к себе может проявляться также в отношении к полученной информации из СМИ [1; 2]. Об отсутствии доверия можно говорить тогда, когда читатель/зритель/слушатель, ориентируясь на советы, предложения и призывы, которые поступают из медиа-источников, "исключает собственную субъектность", авторство своей жизни и своей жизненной ситуации. Недоверие к себе проявляется в некритическом восприятии сведений, зависимости от авторитета, его точки зрения, в том, что человек не берет на себя ответственность за усвоение информации, использование ее в жизни. Недоверие к себе свидетельствует о нарушении психического равновесия, неспособности человека противостоять трудностям жизни, "опереться на себя", свободно, творчески планировать собственное будущее.

Одним из основных заданий психолога должно быть развитие, сохранение, укрепление в личности доверия к себе, собственному «Я», имеющимся нынешним ресурсам и перспективам на будущее. Доверие к себе усиливается у человека через доверие психолога к нему, уважение к его выбору, веру в то, что он имеет личностные потенции, субъектные черты и качества, которые могут уберечь от деструктивного внешнего влияния и будут содействовать личностному росту.

Средством развивающего, субъект-субъектного взаимодействия психолога и клиента является диалогическое общение, которое предусматривает взаимоуважение, взаимопринятие, взаимодоверие между участниками коммуникации, выступает в качестве предохранителя агрессивному, разрушительному, манипулятивному давлению на человека. Важно, что во время диалогового взаимодействия происходит открытие индивидом сущностных, бытийных смыслов, которые являются важным условием сохранения целостности и дальнейшего развития личности как субъекта [1]. Диалог может осуществляться как напрямую, так и через телевидение, радио, Интернет и т.п. В научных источниках акцентируется внимание в частности на диалогичности буквенного текста, которая мотивирует читателя к собеседованию, побуждает к размышлениям (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.В. Чепелева и др.). Доверие к самому себе выступает преградой для попыток манипуляторов через текстовые СМИ деструктивно повлиять на личность, ее сознание и поведение. Человек, который доверяет себе, с одной стороны, сам не приемлет и не допускает манипулирование другими людьми, с другой стороны – способен активно противостоять манипулятивным влияниям. Данные эмпирического исследования [2] показывают, что человек теряет доверие к себе и способность противостоять агрессивному давлению, когда он дезориентирован в своих знаниях и переживаниях, не может распознать тонкую, почти незаметную и неосязаемую манипуляцию.

Отличающейся от субъектного доверия к себе можно считать так называемое ненастоящее, "мнимое доверие к себе", которое характеризуется нестойкостью убеждений, изменчивостью и неопределенностью ценностно-смысловых ориентиров, неспособностью к самостоятельной оценке и конструктивному учету собственного жизненного опыта. При мнимом доверии к себе человек может допускать неправильную трактовку медиа-информации, без сомнения и проверки своих знаний и ощущений

поддаваться манипуляциям, некритически усваивать насаждаемые ценности и смыслы, образцы поведения («Я абсолютно доверяю себе, не считаю нужным перепроверять информацию, не имею причин сомневаться в себе и в своем выборе»). Часто в качестве источника мнимого доверия к себе выступает внешний авторитет, зависимость от него, а не совесть, собственная ответственность и другие качества, которые определяют человека-субъекта. Как благосклонность, дружелюбность читателя к медиатекстам, так и некритичность, враждебность к ним – так или иначе указывают на прежде всего эмоциональное отношение читателя к информации. Поэтому чувства и эмоции в ходе ознакомления с текстом в любом случае должны быть уравновешены проверкой информации, ее правдивости и объективности – только тогда новые знания могут быть аргументированно признанными полезными для использования.

Наши исследования также показали, что изворотливый манипулятор преднамеренно может использовать речевые и письменные средства, которые свойственны диалогическому общению, но при этом передавать неправдивую информацию (искусно «вкрапывать» ложные послылы), перекручивая знания человека, расшатывая его смысложизненные установки и т.п., «убаюкивая» или запугивая свою жертву. Исходя из этого, задание психолога – формировать и укреплять именно субъектные качества гражданина, умение его не только распознавать манипулятивное влияние, но и сравнивать новые знания с уже приобретенными, с информацией, которую можно получить из других информационных ресурсов, сопоставлять ее с собственными представлениями. Манипулирование "под маской диалога", как заимствование определенных средств диалога (а не стиль общения, образ диалогического мышления, установка, искреннее стремление автора к субъект-субъектному взаимодействию, его уважение к читателю, признание его ценности, сохранение и укрепление его субъектности и т.п.) и характеризует того скрытого манипулятора, который мастерски, как будто "обезбаливая ум и усыпляя бдительность", переиначивает сознание человека. Такого "волка в овечьей шкуре" надо учить обнаруживать и уметь ему противодействовать. Зато, диалогическое взаимодействие через текст выявляет и укрепляет у читателя доверие как к тексту и его автору, так и к самому себе как к читателю и личности.

Итак. Ключевой и определяющей характеристикой личности, источником ее саморазвития является субъектность, в основе которой лежит способность индивида к самодетерминации, созданию собственной жизни. Среди субъектных качеств выделяется доверие к себе, которое является необходимым условием и признаком нормального психического развития личности, имеет свойство влиять на сознание и поведение человека, а также выражается в доверии или недоверии к медиатексту. Отличающейся от субъектного доверия к себе предлагается считать "мнимое доверие к себе". В укреплении доверия к себе гражданину может помочь психолог как в непосредственном общении, так и через медиа. В процессе диалогового общения психолог "вдохновляет клиента" на оптимистичное восприятие действительности, формирование образа «Я» и собственного благополучного будущего, а также мотивирует критическое отношение к информации и активному сопротивлению медиа-манипуляциям.

Литература.

1. Гурлева Т.С. Особливості спілкування психолога з населенням через друковані засоби масової інформації у кризових соціокультурних умовах / Т.С. Гурлева: Видавничий Дім «Слово», Київ, 2017. – С. 193-221. – Електронний ресурс: <https://lib.iitta.gov.ua/709806/>
2. Гурлева Т.С. Ставлення читача до медіатексту через призму довіри до себе як суб'єктної якості // Актуальні проблеми психології Т. III : Консультаційна психологія і психотерапія: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С. Д. – Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; – К. :

Логос, 2019. – Вип. 15. Консультативна психологія і психотерапія. – С. 227-250. –
Електронний ресурс: <https://lib.iitta.gov.ua/720628/>
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб.
заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

*Джалилов Шокир Исомиддинович
(г. Навои, Узбекистан)*

Практическое и теоретическое освоение специфики пения в вокальном ансамбле является одним из профилирующих предметов специального цикла в комплексе учебных дисциплин.

Работа с вокальным ансамблем, как с творческим коллективом, строится на основе достижений многих наук: музыковедения и эстетики, психологии и педагогики. По мере развития музыкальной культуры и возросшего интереса слушательской аудитории изменяется отношение к творческому делу. Появляются новые методические воззрения и приёмы, отражающие осмысление традиций вокально-хорового опыта, так как теория и практика работы с вокальным ансамблем неотделимы от основных приёмов работы с хором.

Вокальный ансамбль, наряду с дирижированием, вокалом, хоровым классом является важнейшим предметом цикла специальных дисциплин, направленных на формирование профессиональных качеств будущего дирижёра-хормейстера. Именно в рамках данной дисциплины происходит формирование навыков ансамблевого пения, воспитания художественного вкуса и понимание стиля исполняемых произведений, их формы и содержания, расширение музыкального кругозора, развитие навыков слухового самоконтроля, умение слышать и трактовать свою партию как часть совместно исполняемого произведения.

В связи с тем, что единой методики постановки голоса нет и взгляды педагогов по сольному пению на приёмы голосообразования весьма разнообразны, вокальные ансамбли следует формировать из студентов примерно одинакового уровня музыкально-теоретической подготовки и желательно одной вокальной школы. При соблюдении этих правил проще добиться «естественного» ансамбля в звукообразовании, интонировании и манере исполнения.

Обучение пению в вокальном коллективе включает два взаимосвязанных момента:

- техническую работу над произведением (сольфеджирование, вокализацию, пение на слоги, выработку способов звуковедения, штрихов, дикции и др.);
- работу над художественным исполнением произведений [1].

Техника ансамблевого пения является основой художественного исполнения, так как без комплекса технических навыков нельзя в полной мере выразить глубину чувств, раскрыть психологическую сторону художественного образа и доставить слушателям и исполнителям эстетическое наслаждение.

Воспитание вокальных навыков – это длительный закономерный процесс. Педагогу нужно заботиться о том, чтобы этот процесс протекал непрерывно и активно. Систематическое обучение заключается в регулярных занятиях и тренировках голосового аппарата. Которые только и могут привести к полноценному развитию голоса, позволить окрепнуть соответствующим мышцам, образоваться “певческим стереотипам”. Необходимо также, чтобы в работе педагога была строгая последовательность, постепенность в усложнении задач, наращивании нагрузки на голосовой аппарат.

Обязательным условием формирования и совершенствования вокальных навыков являются упражнения. Упражнение – это многократно повторяемое, специально организованное действие, которое направлено на улучшение качества его выполнения. Все три компонента упражнения: повторяемость, определенная организация и целенаправленность - являются обязательными, но сущность упражнения определяют два последних из них. Любое действие, применяемое как упражнение, превратится в простое повторение, если оно не будет нужным образом организовано, чтобы выполнение действия на более высоком уровне по сравнению с первоначальным. Различные звуки в пределах диапазона голоса можно петь отдельно, в отрыве друг от друга, без систематической связи много раз. Но от этого не будет вырабатываться их звучание, даже если мы поставим себе это целью. Когда же мы отдельные звуки расставим поступенно, превратим их в гамму или ее элементы и будем их петь связно, т.е. специально организуем повторение всех звуков, то оно уже станет способствовать выравниванию звучания во всем диапазоне. Этого нельзя достичь при помощи пения только расположенных поступенно звуков. Такой вид упражнений не может обеспечить формирование навыка однородного звучания во всем диапазоне. С этой целью применяется пение и более широких интервалов. Ровность звучания во всем диапазоне зависит и от равной вокальности гласных, для чего включаются упражнения, которые способствуют их выравниванию.

Точно также для формирования других вокальных навыков подбирает не одно, а несколько упражнений, причем упражнения часто способствуют выработке не одного, а нескольких навыков.

Чтобы упражнение обеспечило выполнение и усовершенствование действия, необходимо объяснить, какой звук надо воспроизвести, что надо для этого сделать, за чем надо внимательно следить во время голосообразования. После каждого упражнения педагог должен указать, правильно ли оно выполнено, какие были ошибки и как их исправить. При правильном выполнении упражнения достигнутое закрепляется и затем совершенствуется. Упражнение обычно выполняют в начале вокальных занятий и тогда они не только служат целям формирования и развития навыков, но и “разогревают” голосовой аппарат, т.е. физиологически подготавливают его к предстоящей работе. Поэтому часть урока индивидуальных и хоровых занятий, которая состоит из упражнений, называется распеванием.

В начале распевания, учитывается необходимость приведения голосового аппарата в рабочее состояние (фразу вырабатываемость), целесообразно применять привычные, несложные, хорошо впетые упражнения. На таких упражнениях быстрее достигается нужное звучание. Затем уже даются упражнения, направленные на усложнение усвоенного или формирование нового навыка.

Предлагаемые учащимся упражнения должны быть простыми по мелодическому и ритмическому рисунку, легко запоминаться. Пение не может совсем не выражать никаких эмоций. Даже в упражнениях надо стремиться к определенной эмоциональной окраске голоса, причем лучше пение соотносить с радостным настроением. Поэтому упражнения в основном даются в мажорном ладе, который легче воспринимается и связан с бодрым, оптимистическим настроением, создающим необходимый тонус мышц. В начале обучения упражнения надо выполнять в спокойном, медленном темпе. В дальнейшем темп меняется в зависимости от методических целей. Для развития подвижности голоса по мере освоения навыков темп упражнений убыстряется. Располагают упражнения обычно в виде модулирующей секвенции по полутонам вверх или вниз. На первых занятиях при введении нового упражнения его мелодию лучше играть в унисон с поющим. Подыгрывать мелодию на инструменте надо гораздо тише поющего, чтобы не мешать ему слушать себя. Как только интонация у поющего станет устойчивой, нужно оставить одну гармоническую поддержку. Когда упражнение усвоено, очень полезно для выработки четкой координации между слухом и голосом, для

закрепления и совершенствования вокальных навыков петь его без сопровождения инструмента с предварительной ладовой настройкой. [4]

Паузы между упражнениями по возможности должны быть одинаковыми, такими, чтобы поющий мог без спешки хорошо подготовиться к каждому последующему повторению упражнения. Сначала интервалы между упражнениями, естественно, будут занимать больше времени и могут быть не всегда равномерными. По мере того, как подготовка к каждому последующему повторению упражнения (организация певческой постановки и подача звука) будет становиться все более привычной и совершенной, паузы сами собой укоротятся. На этом этапе паузы между отдельными, секвенционно построенными упражнениями должны быть всегда одинаковыми, так как это способствует автоматизации певческих навыков. Сила голоса при исполнении упражнений, как соло, так и в ансамбле должна быть средней, в пределах mf . Начальные упражнения на центральном участке диапазона нужно петь ровным по силе звуком. Очень важно найти оптимальную силу звука в каждом индивидуальном случае.

Постоянное пение на *forte* ведет к форсировке голоса, она вредна для всех голосов. Хотя пение звука, сила которого ниже оптимальной (“напевание”), и не рекомендуется, но оно приносит гораздо меньше вреда голосовым органам, чем чрезмерно громкое пение.

Пение упражнений следует начинать с примарных звуков – наиболее естественно, красиво и без напряжения звучащих нот в диапазоне певца. Постепенно во время занятий объем звуков, охваченных упражнениями, расширяется. Со временем он увеличивается на весь диапазон голоса. Крайние предельные ноты диапазона в упражнении вовлекаются только на конечных этапах обучения. А у детей их лучше почти не касаться. Формирование крайних верхних и нижних нот может идти только на базе хорошо звучащей середины, поэтому в упражнениях, прежде всего, укрепляется средний участок диапазона. Первые упражнения выполняются на наиболее удобном для данного поющего гласном звуке, который обычно по звучанию выгодно выделяется среди других гласных. Этот гласный является отправной точкой в применении гласных при пении упражнений. На нем, как на наиболее удобном для себя звуке, поющий легче осваивает элементы вокально-технических навыков, добивается необходимого вокального звучания.

При выборе гласного исходят также из общего звучания голоса поющего. Если голос звучит глухо, затемнено, глубоко, то рационально применять упражнения на звонкие гласные “и”, “е”, способствующие близкому звучанию. И, наоборот, если голос звучит слишком близко, открыто и плоско, то следует начинать с глухих гласных “о”, “у” или округленного “а”. Необходимо учитывать и различные призвуки, тембровые особенности голоса. При горловом призвуке, “зажатом” голосообразовании гласный “и” еще более усугубит эти качества, а гласные “а”, “о”, “у” помогут изжить их. При носовом призвуке показаны упражнения на гласные “о” и “у». Иногда пение упражнений начинают сразу с гласного “а”, т.е. его делают основным гласным, на котором при помощи упражнений вырабатывают основные вокальные качества звучания. Такое применение гласного “а” наиболее рационально, если голос не имеет резких недостатков. В этих случаях гласный “а” оказывается, как бы “примарным” гласным, наиболее удобным для пения. [5, с.52]

После того, как избранный первоначально гласный обретает нужные качества, переходят к другим гласным, постепенно и на них осваивая вокальное звучание, распространяя звучание, выработанное на первом гласном. Это делают путем присоединения их к первому вокально оформленному гласному. Иногда в начальные упражнения, помимо основного, включают и другие гласные. Обычно это делается для того, чтобы с их помощью добиться нужного звучания основного гласного.

Начинать упражнения можно на одном гласном звуке без согласного или в сочетании с различными согласными, всегда произносимыми перед гласными. Умелое

сочетание согласных с гласными позволяет влиять на качество звучания гласных и на общее звучание голоса. Согласные звуки значительно активизируют работу артикуляторных органов ротовой полости. Поэтому во всех случаях всякой работы этих органов упражнения лучше начинать сразу с сочетания гласных звуков с согласными.

Время для распеваний определяется руководителем в зависимости от творческих целей и ближайших планов репетиции. На первых занятиях упражнения, естественно будут занимать значительное время. Иногда целесообразно посвятить им не 10-15 минут, как это принято в практике, а гораздо больше, так как вокально продвинутый ансамбль скорее овладеет репертуаром, интонационно точнее и художественно полноценнее исполнит его.

Арсенал вокально-хоровых упражнений велик и предусматривает выполнение многих задач. Основные из них следующие: приведение голосового аппарата певца в рабочее состояние; выработка единой манеры звукообразования, чистой интонации, мелодического и гармонического ансамбля, увеличение диапазона каждой партии и хора в целом; преодоление темповых, ритмических, гармонических и дикционных трудностей; включение коллектива в исполнительскую работу; воспитание в хористах внимания к требованиям дирижерского жеста.

Подводя итог проведённому исследованию можно отметить, что художественный вкус студентов следует воспитывать на лучших образцах отечественной и зарубежной музыки, включая в репертуар вокальных ансамблей классические, народные и эстрадные произведения.

Пение в ансамбле – эмоционально-психологическая отдача каждого поющего. В вокальном ансамбле проходит работа над развитием голоса, решаются проблемы воспитания вокального слуха и художественного вкуса.

Литература.

1. Адулов Н.А. Руководство по постановке певческого и разговорного голоса. – Липецк: Роскомпечать, 1996. – 378 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 281 с.
3. Баранов А.В.; Сопиков Л.П. Влияние группы на поведение индивида. // Соц. Исследования. 1997. №4 – С. 24–28.
4. Беспечанский В.П. Исследование личности и коллектива: Методические материалы. – Челябинск, 1992. – 45 с.
5. Методическое пособие по вокалу для студентов музыкальных отделений педагогических училищ. / Составитель Малюгин А. Ф. – Клинцы, 1990. – 38 с.
6. Никольский А.В. Голос и слух хорового певца. – М., 1998. – 73 с.

ФОРМЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

*Дзюбко Людмила Витальевна,
Бучма Виктория Владимировна
(г. Киев, Украина)*

Качество взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса школы имеет решающее влияние на развития учащихся. На важность построения конструктивного взаимодействия между субъектами образовательного пространства указано в Законе «Об образовании» и других документах, в которых педагогика сотрудничества рассматривается как условие реализации задач развития личности ребенка в контексте Новой украинской школы. Конструктивное взаимодействие способствует самопознанию, саморазвитию, самоактуализации и самореализации субъектов учебно-познавательного процесса. *Актуальность* изучения форм деструктивного взаимодействия обусловлена необходимостью их предупреждения как таких, что препятствуют построению субъект-субъектных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса, соответствующего гуманистической парадигме современного образования. Знание, какие из форм межличностного взаимодействия негативно, а какие позитивно влияют на развитие ребенка, рефлексия собственного поведения позволит учителям отслеживать деструктивные и осознанно строить конструктивные формы взаимодействия с учениками.

Конструктивное взаимодействие в системе «учитель-ученик» предполагает взаимное развитие их личностных качеств на основании педагогики партнерства. Процесс взаимодействия происходит через общение и систему отношений, которые осуществляются и проявляются в совместной деятельности. Внутреннюю основу педагогического взаимодействия составляет система педагогических отношений, состоящая из эмоциональных переживаний, образов, мыслей, которые вызывают у учителя его ученики и его собственная деятельность. Внешняя сторона взаимодействия проявляется непосредственно в общении. Известно, что межличностное общение как форма взаимодействия является условием развития и формирования личности ребенка (младший школьный возраст), значимой сферой самореализации (подростковый возраст) и самоопределения ученика (юношеский возраст).

Исходя из такого понимания сущности этого процесса, типы и формы взаимодействия между учеником и учителем в психолого-педагогической литературе рассматриваются следующим образом: по стилю педагогического общения (авторитарное, демократическое и либеральное); по характеру отношения к взаимодействию (компромисс, приспособление, игнорирование (пренебрежение), соперничество, конкуренция, сотрудничество); с учетом составляющих (структурных элементов), которые задействованы в взаимодействия (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и т.д. Особого внимания заслуживает психологический анализ взаимодействия с точки зрения обеспечения возможностей личностного развития участников учебно-воспитательного процесса. В указанном контексте различаются следующие типы взаимодействия: конструктивный (положительно-развивающий), реструктивный (поддерживающий), рестриктивный (ограничительный), деструктивный (разрушительный).

Целью нашего исследования был психологический анализ форм деструктивного педагогического взаимодействия, выявление особенностей их разрушительного влияния на межличностные отношения в системе «учитель-ученик».

Межличностное взаимодействие между учеником и учителем конструктивное, если предоставляет возможность личностного развития для всех субъектов взаимодействия, если базируется на гуманистических принципах, строится на

демократических отношениях, проявляется как сотрудничество. Какие-либо другие типы и формы взаимодействия возможны (целесообразны), если используются кратковременно и/или при определенных жизненных или психолого-педагогических обстоятельствах. Так, например, рестриктивный (ограничительный) тип педагогического взаимодействия возможен как один из способов коррекции деятельности воспитанника. Реструктивный (поддерживающий) тип целесообразен и необходим в ситуациях, когда ребенку объективно или субъективно необходимы поддержка и опора. Вместе с тем, реструктивный тип не предоставляет всех необходимых возможностей для развития и становления учащегося. Деструктивное взаимодействие категорически недопустимо в образовательном пространстве школы, потому что является разрушительным для здоровья детей, их благополучия и развития.

Деструктивный (разрушающий) тип педагогического взаимодействия построен на оценочном, критическом, часто предвзятом отношении учителя к ученику, что проявляется в недоверии и неуважении к ребенку, в отношении к нему как к объекту воспитательных воздействий [2]. Высказывания учителя, для которого свойственен такой тип взаимодействия, содержат критическое мнение о воспитаннике, его личностных качествах, действиях и их результатах. Такое взаимодействие делает невозможными теплые, положительные эмоциональные отношения, совместную деятельность, порождает межличностную напряженность, вызывает стрессы, невроты у школьников, приводит к непродуктивности работы класса и каждого из учеников. Негативное влияние опыта деструктивного взаимодействия *проявляется* в разобщении и изоляции участников образовательного пространства, дезинтеграционных процессах; разрушения отношений привязанности между людьми, в деформациях и нарушениях психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития; фиксации сценария «агрессор-жертва» в личностном поведенческом сценарии, использовании неадаптивных шаблонов поведения, трансформации базовых потребностей личности, формировании личностного самонеприятия [5].

Деструктивное взаимодействие может быть обусловлено разного рода внешними или внутренними *препятствиями*. К внешним препятствиям можно отнести следующее. 1) Избегание учеником контактов с учителем. Такое поведение может указывать на угрозу, которую ученик видит со стороны учителя. 2) Выборочное доверие ученика к воздействию со стороны учителя, в зависимости от того, является ли учитель авторитетом для него или нет. 3) Непонимание, а потому неприятие учеником значения, смысла, формы требований учителя (не могут найти «общий язык»). Внутренние препятствия являются «зеркальными» к внешним: 1) Избегание учеником воспоминаний, размышлений, представлений на волнующую или травмирующую тему. 2) Снижение авторитета учителя, если он был источником травмирующей, неприятной ситуации. 3) Обесценивание учеником значения травмирующей ситуации за счет «непонимания» ее действительного смысла, искажение логики, подмены понятий. Эти препятствия формируются неосознанно, как следствие защиты от травмирующего взаимодействия с учителем. Их наличие указывает на то, что учителю не доверяют, он не является авторитетом для ученика. Такая ситуация может возникнуть, если учитель относится к ученикам не педагогически релевантно, а предвзято. Такое предвзятое, как правило, неосознанное учителем отношение приводит к искривлению в педагогическом взаимодействии – к одним детям учитель относится благосклонно, поддерживает их, к другим – наоборот, предвзято, игнорирует или унижает их, цепляется, придирается к ним. Это приводит к деформации развития детей.

Деструктивное взаимодействие в системе «учитель-ученик» может возникнуть вследствие *барьеров общения*. Один из них касается педагогического требования к ученику [2]. Это может быть недоразумения, связанные с расхождением понимания содержания требования. То есть учитель и ученик вкладывают разное содержание в

одно и то же требование. Ученик не понимает требования потому, что иначе смотрит на определенные факты. Барьер может возникать по поводу содержания предъявления требования. Ученик не принимает требования, потому что он видит в нем особое содержание (придирки, насмешки и т. д.). Этот смысловой барьер может возникнуть под влиянием следующих факторов: форма предъявления требования (ироническая, грубая, унижительная). Негативные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание. Требование, даже доброжелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому мелкому поводу. Требование непосильное или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения. Также, это может быть барьер по отношению к конкретному ученику, обусловленный личностными особенностями. На основании одного или нескольких случаев негативного взаимодействия с учителем, у школьника складывается определенное представление об отношении к нему со стороны учителя, и он в свою очередь начинает определенным образом реагировать на это отношение. Ученик не принимает и не выполняет требований учителя, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Причинами могут быть постоянное негативное оценивание школьника и его деятельности; запугивание настаиванием на требованиях; требования, неправильные по форме. Подчеркнем, что смысловые барьеры личностного смысла затрудняют межличностное общение, препятствуют установлению и гармонизации межличностных отношений. Эгоцентризм, отсутствие уважения к чужим взглядам, «коммуникативная агрессивность» являются признаками авторитарной направленности учителя. Непонимание чувств партнера по общению обусловлено отношением к нему как к объекту своих манипуляций, что является признаками направленности манипулятивного типа. У учителей с авторитарной и манипулятивной направленностью взаимодействие с учениками строится на основе субъект-объектных отношений. Тогда как важной функцией взаимодействия учителя с учениками является направленность на реализацию как совместных возможностей, так и возможностей каждого из них.

Отметим, что вся система взаимодействия ребенка с учителями, родителями, сверстниками, социальными институтами и т. д., данная в переживаниях, представляет единую социальную ситуацию его развития. Для ученика начальной школы, для его дальнейшего развития и положения в системе отношений в школе и классе, отношение с учителем имеет особую важность. Качество взаимодействия между учителем и младшим школьником влияет на всю систему отношений ребенка – к себе, к сверстникам, к школе, к учителю, к родителям. Это связано с тем, что основной функцией взаимодействия в системе «учитель-ученик» в младшем школьном возрасте есть предоставление возможности ребенку занять новую социальную позицию ученика и связанные с ней потребности. Для детей этого возраста отношение учителя особенно важно, т.к. они еще не отделяют оценку своей личности от оценки своего поступка. Поэтому, учитель должен всегда подчеркивать, что оценивает поступок, а не личность ребенка. Исходя из этого, проявлением деструкции взаимодействия со стороны учителя будет недостаточное внимание к детям с низким статусом, частые наказания, замечания, касающиеся не действий ребенка, а его личности, игнорирование воспитательной работой, целью которой является формирование ученического коллектива. Учитель с таким типом взаимодействия предоставляет меньше времени на обдумывание ответа «плохому» ученику (отрицательный ответ которого оценивает строго), а «хорошего» - вытягивает, положительно оценивает. «Плохого» чаще ругает и реже хвалит за хороший ответ, не замечает поднятой руки «плохого» ученика, меньше улыбается ему, реже смотрит ему в глаза, реже вызывает и работает с ним. Следует отметить, что отношение учителя передается детям. Так, дети, к которым учитель плохо относится, обращались к нему в 4 раза реже, чем те, к которым – положительно. Деструктивное взаимодействие негативно влияет на соматическое и психологическое здоровье ребенка, вызывает у него нежелание ходить в школу [4]. Проведенные нами

исследования позволяют утверждать, что деструктивное взаимодействие между учителем и младшими школьниками может привести к таким последствиям в их развитии как: неадекватное формирование “Я-концепции” (пониженная самооценка, недостаточный уровень самоуважения, самопринятия,); нарушение процессов социализации (замкнутость, обособленность, стеснение, неловкость, неумение устанавливать отношения с другими – учителем, учениками); психогенное отношение личности (впечатлительность, неуверенность в принятии решения, ранимость, тревожность, беспокойство, повышенная потребность в любви и внимании); формирование патологических черт характера (агрессия, упрямство, конфликтность, неряшливость и т. п.); невозможность занять новую социальную позицию ученика (снижение интереса к учебе, отсутствие любознательности, нестабильность в учебных успехах, выраженные затруднения в формировании учебных навыков и т.п.).

Наши эмпирические исследования показали, что качество взаимодействия с учителями очень значимо для учащихся в период их перехода из начальной в среднюю школу [3]. Этот период характеризуется качественно новым типом взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса. К рискам, связанным со взаимодействием относим: психологическую неподготовленность учителя средней школы к работе с пятиклассниками; трудности во взаимодействии между учителями и школьниками в начале обучения; расхождение взаимных представлений учителей, психологов, родителей о роли и месте каждого из них в школьной жизни ребенка; возникновения трудностей при общении с несколькими учителями средней школы у родителей, привыкших к комфортной взаимодействию с одним учителем начальной школы; переориентация школьников в общении и взаимодействии со взрослыми на сверстников; некритичность усвоения групповых норм, перенос оценки поступка на личность в целом, полярность моральных оценок (бело-черное) [3]. Приходится констатировать, что часто учителя сами провоцируют деструктивное взаимодействие, в том числе и между детьми, своими неправомерными действиями, пренебрежением интересами ребенка, равнодушием к нему. [3].

Одной из функций взаимодействия в системе «учитель-ученик» в подростковом возрасте является направленность на реализацию учащимися собственных достижений. В частности, это связано с потребностью учащихся подросткового возраста в самореализации. Наши исследования свидетельствуют, что в основе школьной тревожности может быть страх самовыражения, который делает учеников зависимыми от учителей в отношении результатов своей деятельности. Вследствие этого у них возникает фрустрация потребности в достижении успеха. Препятствие, повлекшее ситуацию фрустрации может стать предпосылкой такой деструктивной формы взаимодействия как агрессия. Проявления агрессии учащихся могут быть разнообразными: от вербальной формы (обвинений, угроз по отношению к окружающим) до поведенческих проявлений, причем как по отношению к себе (аутоагрессия), так и к окружающим. Ответственность за организацию учебно-воспитательного процесса, лежит, безусловно, на учителе. Известный украинский психолог И. О. Саница отмечал, что выбор педагогической тактики и стратегии взаимоотношений с учащимися во многом зависит от личности учителя: «личность ученика воспитывается личностью его учителей». Ученый подчеркивал, что необходимыми профессионально значимыми компонентами личности учителя являются педагогическое мастерство (язык, культура речи) и педагогический такт. Тактичность как часть профессионального мастерства педагога проявляется в гуманности, чуткости, умении поддерживать доброжелательные отношения. Бестактность педагога вызывает появление у учеников мнительности, замкнутости, неуверенности в своих силах, негативного отношения к учебе и даже агрессии. Индивидуально-личностные особенности учителя, также влияют на характер взаимодействия между ним и учениками в процессе обучения. В частности, враждебность (необоснованная критика в адрес ученика, поучительные интонации в

голосе) и агрессивность (грубость, угрозы) учителя способствуют нарушению субъект-субъектного взаимодействия. Значительное влияние на поведение подростков процессе учебной деятельности имеет стиль общения. В результате исследования было установлено, что авторитарный стиль, который по своей сути агрессивен, у одних учеников вызывал пассивность и безразличие к учебе, а у других - враждебность и ответную агрессию [2]. Итак, агрессия как одна из форм деструктивного взаимодействия препятствует возможности нравственно-духовного роста как учащихся, так и учителей и установлению контакта между ними.

В *заключении* отметим, что нами было рассмотрено деструктивное взаимодействие между учителем и школьниками в таких формах как предвзятое отношение, следствие барьеров общения, агрессия как форма авторитарного стиля общения. Проведенный анализ последствий такого взаимодействия позволяет сделать вывод о негативном влиянии этих форм на развитие школьников, на межличностные отношения в системе «учитель-ученик». Деструктивное взаимодействие категорически недопустимо в системе школьного образования, потому что является разрушительным для здоровья детей, их благополучия и развития. Отметим необходимость построения конструктивного межличностного взаимодействия между учителем и учеником, особенностями которого являются опора на гуманистические принципы, построение демократических отношений сотрудничества, предоставление возможностей для личностного развития всем субъектам взаимодействия. Знание неповторимых особенностей социальной ситуации развития для каждого ученика, понимание психологических закономерностей построения отношений в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, овладение навыками рефлексии над собственной педагогической деятельностью, помогут учителю осознанно строить эффективное конструктивное взаимодействие с учащимися.

Литература.

1. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура, психическое здоровье школьников [Электронный ресурс] / И.А. Баева, В.В. Семнкин. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredypsihologicheskaya-kultura-ipsihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>
2. Бучма В.В. Агресія як деструктивна форма взаємодії між вчителем і учнями підліткового віку. Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності: матеріали Круглого столу присвяченого творчій спадщині І.О.Синиці (Київ, 12 листопада 2018р.). Київ., – 2018. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com/about/>
3. Дзюбко Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 31 травня 2018р.) / за ред. С.Д. Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018 – С.74-83. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712194/>
4. Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 квітня 2019р.) / міжнародна видавнича платформа “Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools”. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com>
5. Шатирко Л.О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування /Л.О. Шатирко / Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін. – Мукачево:

АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Жумаев Улузбек Сатторович
(г. Бухара, Узбекистан)*

Межкультурная коммуникация как культурологическое понятие, отрасль научного знания и учебная дисциплина прошла длительную историю становления и развития, но до сих пор не имеет однозначного понимания как в терминологическом, так и в дисциплинарном аспекте. Это объясняется ее многогранностью и междисциплинарным характером. Межкультурная коммуникация является предметом исследования разных наук - культурологии, культурной (социальной) антропологии, социологии, лингвистики, психологии. Каждая из научных отраслей рассматривает определенную сторону, аспект теории и практики межкультурной коммуникации.

Термин «межкультурная коммуникация» состоит из двух понятий - «межкультурная» и «коммуникация». Как правило, термин «межкультурный» рассматривается применительно к интеракции (общению), в которую вступают представители разных культур. Это могут быть индивиды, группы, целые общности, которые осознают свою принадлежность к другой («чужой») культуре. Под культурой в данном случае понимают именно национально-этнические общности со свойственными их носителям мышлением, традициями, ценностями, моделями поведения.

Термин «коммуникация» происходит от лат. *communicatio* - соединение, передача, сообщение; или от лат. *communicare* - делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать. Трактовка может быть разной вследствие этимологии термина и исходить из целей и принципов коммуникации. Это значит, что коммуникация одновременно содержит и само сообщение, и его передачу, и является актом общения, направленного на возникновение между акторами (участниками взаимодействия) понимания.

По мнению немецкого ученого Никласа Люмана (*Niklas Luhmann*), под коммуникацией следует понимать «некое исторически-конкретное протекающее, зависимое от контекста событие», совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а не связь или передачу информации, перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой. Это значит, что коммуникация направлена не на простую передачу информации от одного участника к другому, а связана с результатами и последствиями воздействия этой информации на участников. [1]

В учебнике Л. Самовара и Р. Портера «Коммуникация между культурами», впервые опубликованном в 1972 г., дается одно из определений коммуникации как способности делиться собственными ценностями, идеями, чувствами, взглядами в ходе контактов с другими людьми. Здесь же авторы выделяют базовые принципы (черты) коммуникации, среди которых необходимо выделить следующие: динамичность (коммуникация обладает процессуальным характером, необратима); символичность (оперирует знаками, символами, ценностями); системный характер (правильнее было бы назвать этот принцип ситуативным: коммуникация осуществляется в определенном месте, времени, имеет повод (причину), количество участников, культурный контекст - эти признаки были названы этими учеными «сеттингом»); неопределенный характер (участники коммуникативного акта никогда точно не знают, каковы мысли, чувства, цели партнера, и не могут их полностью понять); саморефлективный характер (оценка собственного и

чужого поведения); комплексный характер (необходимость учитывать межкультурное сходство и различия, разные условия коммуникации); коммуникативный акт всегда приводит к ответной реакции адресата, которая проявляется не только на вербальном уровне, но и в невербальных формах (выражение лица, поза и т. д.), а также на физиологическом уровне (повышение кровяного давления, температуры тела и т. п.).

Межкультурная коммуникация трактуется как в узком, так и в широком смысле. В частности, В.П. Фурманова, рассматривая межкультурную коммуникацию в широком смысле, понимает ее как «взаимодействие существующих в определенном пространстве и времени культур, в котором феномен культуры рассматривается как родовое понятие, а культурные контакты приобретают различные формы, находящие свое выражение в соприкосновении, взаимовлиянии, синтезе, дополнительности и диалоге. Это взаимодействие культур, эксплицирующих тип личности, несущий конкретное историческое содержание той или иной эпохи и позволяющий осмыслить взаимные ценности, самосознание и глубокую человеческую сущность». [3]

Это значит, что субъектами взаимодействия являются разные культуры различных стран и цивилизаций.

В узком смысле межкультурная коммуникация представляет собой коммуникацию между представителями разных этнонациональных общностей в пространстве одного государства, города, деревни и т. д. Такое пространство поликультурно, многонационально по своему содержанию.

Комплексное определение межкультурной коммуникации дает немецкий ученый Г. Малекце: «Мы говорим о межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации, когда партнеры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, т. е. когда присутствует взаимное ощущение “чужеродности” партнера. Под межкультурными отношениями подразумеваются все отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но и сталкиваются с иными кодировками, нормами, установками и бытовым поведением». [1]

Анализ имеющихся трактовок межкультурной коммуникации показывает, что существуют по крайней мере два подхода к определению сущности межкультурной коммуникации: 1) лингвистический, относящий процессы межкультурной коммуникации к речевой деятельности; 2) культурно-антропологический, или культурологический (собственно ее и создавший как термин и новую дисциплину), опирающийся на достижения многих наук. *Лингвистический подход* к определению основ межкультурной коммуникации оперирует дефинициями, в которых подчеркивается первостепенное значение языка в процессах межкультурного общения. *Культурно-антропологический (культурологический) подход* на первый план выдвигает ценностно-культурную составляющую, которая определяет характер и сущность речевой коммуникации, социальных связей и отношений.

Постепенно сформировались три методологических подхода к изучению межкультурной коммуникации: функциональный, объяснительный и критический. Они основываются на различных представлениях о природе человека, человеческом поведении и природе человеческих знаний.

Функциональный подход. Сложился в 1980-е гг., основывается на методах социологии и психологии. Согласно этому подходу культуру любого народа можно описать с помощью различных методов. Любые изменения в культуре также могут быть измерены и описаны. Культура определяет поведение и общение человека, вследствие чего они также могут быть описаны и предсказаны. Основная цель данного подхода - показать специфику влияния культуры на коммуникацию. Сравнение культурных различий взаимодействующих сторон позволяет предсказать успех или провал их коммуникации. [2]

Объяснительный (интерпретирующий) подход. Культура представляет среду человеческого обитания, которая создается и изменяется с помощью общения, коммуникации. Поэтому основное внимание концентрируется на понимании коммуникационных моделей внутри отдельной культурной группы, на ее ценностях. Данный подход исходит из положения - коммуникационные правила той или иной общности людей основываются на их культурных ценностях. Цель объяснительного подхода в том, чтобы понять и описать, но не предсказать поведение человека. В этом подходе используются методы антропологии и лингвистики.

Критический подход. Сторонники этого подхода полагают, что специфику коммуникации определяет исторический контекст, а также властные, силовые отношения. Культура, определяющая коммуникацию, — это всегда пространство борьбы, где многочисленные объяснения и интерпретации культурных явлений собираются вместе, присутствует доминирующая сила, которая определяет культурные различия и характер их объяснения. Цель изучения межкультурной коммуникации - объяснение человеческого поведения, а через него выработка стратегий изменения жизни людей. По убеждению сторонников критического подхода, изучение и описание доминирующей в культурных ситуациях силы научит людей ей противостоять и более эффективно организовывать свое общение с другими людьми и культурами. Основным методом критического подхода – анализ текстов.

Итак, межкультурная коммуникация — это взаимодействие между представителями разных культур (личностями, группами, нациями, этносами, странами), осознающими собственное культурное отличие, осуществляемое в разных формах.

Литература.

1. Назарчук, А.В. Теория коммуникации в современной философии /А.В. Назарчук. М.: Прогресс-Традиция, 2009.
2. Samovar, L.A. Communication between Cultures / L. A. Samovar, R. E. Porter // Communication Between Cultures. N.Y.: Wadsworth Publishing Co, 1995.
3. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманова. М., 1994.

ПРАКТИКИ НАРРАТИВИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА

*Зазимко Оксана Владимировна
(Киев, Украина)*

Трансляция культурой значительного количества разнообразных образцов поведения усложняет, но тем самым, и вносит разнообразие в процесс личностного и профессионального самоопределения личности. Наиболее активно процесс самоопределения происходит в юношеском возрасте. В раннем юношеском возрасте часто отмечаются затруднения с ответом на вопросы «Какой Я» и «Каким хочу быть», поскольку планирование саморазвития является непоследовательным, фрагментарным и довольно изменчивым в его направленности. Несформированность процесса смыслопорождения собственных жизненных целей затрудняет или делает даже невозможным самопроектирование личности на основе ее самодетерминации. Таким образом, исследование механизмов построения уникальных жизненных сюжетов в юношеском возрасте имеет большую прикладную ценность в фрагментарно-мозаичной повседневной культуре.

Канву для собственных жизненных сюжетов лица юношеского возраста черпают из культурных дискурсов среды своего обитания, в первую очередь из культуры повседневности. Личное освоение и индивидуальное «обживание» социальных проектов-ориентиров саморазвития личности, происходит с помощью их развертывания в индивидуальном опыте, отчасти в процессе их нарративизации. Изучение механизма нарративизации репликационных образований культуры на постнеклассическом этапе развития психологической науки имеет теоретическую ценность в выявлении механизмов развития личности.

Исследование культуры повседневности достаточно популярны в области современных социально-гуманитарных наук еще с 60-тых годов XIX века. Исследование культуры повседневности позволили выяснить типичные, повторяющиеся, обычные формы практик, которые оставались на периферии классических социально-гуманитарных дисциплин. Предметом исследования в культуре повседневности является совокупность характерных для повседневной жизни людей социальных практик (поведения, мышления, речи и т.д.), а также и отклонения от этих практик, которые являются потенциальным источником обновления культуры. Культура повседневности существует только в контексте определенной конкретной культурно-исторической эпохи.

В индивидуальном опыте человека социальные практики культуры повседневности объективируются в форме дискурсивных практик. Поэтому в рамках заявленной темы, интерес вызывают лингвистические исследования разговорной речи, в которой и воспроизводится (реплицируется) культура повседневности.

Репликацию, имеющую в своей основе конструктивный принцип, можно рассматривать как компонент синергетического механизма, проявляющегося в «возникновении порядка из хаоса». Преобразование социокультурного опыта человечества в индивидуальный опыт нередко представляется как упорядочение хаотично представленных компонентов, составляющих социокультурные сюжеты поведения, в сюжете собственной жизненной истории.

Репликационным смыслом относительно освоения социокультурного опыта Л. Витгенштейном наделяются языковые игры [1]; на уровне смысловой репликации социокультурного опыта можно анализировать и другие лингвистические концепты: «фоновые практики» (М. Фуко), «фреймы» (М. Минский, Г.Бейтсон), «рамки» (И. Гофман), повседневную интерпретацию (С. Сьорль), «неявное знание» (М. Полани), «знание как» в противовес «знанию о» (Г. Райл), или социолингвистические «прецедентные феномены».

Основной целью работы является определение процесса объективации репликационных культурных образований в жизненных сюжетах отдельной личности. В рамках поставленной цели осуществим попытку решить в частности задачу определения видов и особенностей практик самопроектирования личности с помощью освоенных ею определенных репликационных образований культуры.

Наиболее исследованным механизмом репликации образований культуры в индивидуально личном опыте является их нарративизация [2]. В юношеском возрасте, в котором формируется ощущение пространственно-временной размерности личного опыта, что, в свою очередь, способствует построению жизненных проектов-ориентиров, активизируется обозначенный дискурсивный процесс.

Нарративизация является не только процессом присвоения и развертывания в индивидуальной опыте культурного опыта. Нарративизация, основанная на рефлексии, в первую очередь, является процессом обработки собственного жизненного опыта. Рефлексия в нарративизации происходит уже на усвоенных определенных дискурсивных образованиях культуры. С помощью практик нарративизации событийных составляющих собственной жизни становится возможным опредмечивание самой жизни, перспективная направленность которой определяет событийность проекта

развития личности. Нарративизация, имея трансгрессивную функцию, позволяет личности «осуществить переход» через границы, установленные практиками культуры повседневности и собственного жизненного опыта, делая их взаимопроницаемыми, стирая обусловленные ими преграды. Взаимопроницаемость смыслов культурного и индивидуального опытов обогащает и расширяет эти достаточно закрытые, но в силу проницаемости их границ и бесконечные сферы опытов.

Главная возрастная задача личностного самоопределения и развитие способности к смыслопорождению побуждает юношей к постановке целей и задач жизненного проекта и наполнению его соответствующими событиями. Постигание этики ответственности позволяет построить сюжет реализации жизненного проекта с учетом имеющихся и предвидением желаемых личностных ресурсов. Освоенные образования культуры задают «выбор» практик нарративизации событийных составляющих собственной жизни, которые обуславливают вид ориентированности личного проекта. Проекты личности Н.Чепелева [3] разделяет по следующим видам: социально-ориентированный, личностно-ориентированный и альтернативный.

Основной целью социально-ориентированного проекта является соответствие личности требованиям определенных социальных структур и образцам поведения в различных сферах жизни. Деятельность человека, который проектирует собственную личность по социальным ориентирам, детерминируется внешними отношениями с окружающими, потребностью приспособиваться к определенным стандартам жизни и ее законам, или предоставлять им сопротивление, возникающее как необходимость для сохранения собственной самости. Основные практики жизнеосуществления личности заключаются в познании окружающего мира и приспособление к его правилам и требованиям. Именно такое развитие личности пропагандировалось на классическом этапе развития психологической науки.

Цель личностно-ориентированного проекта определяется стремлением человека, признающего бесконечность собственного внутреннего мира, к самоизменениям. Окружающий мир в основном воспринимается как средство собственного развития, поэтому целью нарративных практик в рамках такого личного проекта является самосовершенствование, самоконтроль, избавление от внешней зависимости. Указанные практики развития личности в культуре социума появились на неклассическом этапе развития научных отраслей и, впоследствии, укоренились в повседневных практиках.

Итак, в классическом варианте практики имеют чувственно-предметный характер и детерминируются внешними потребностями человека, обусловленными средой его жизнедеятельности. Развитие личности основывается на физической деятельности, связанной с познанием какой-то части окружающей среды, в том числе и собственной природы. Учитывая разнообразие окружающего мира, практики человека тоже разнонаправленные, но имеют внешний вектор. В неклассических практиках большей частью отражается самость человека, его восприятие и переживания самого себя и мира. Разнообразие умственных интенций позволяет личности быть разнонаправленной и неограниченной в своих собственных стремлениях, преображая свой личный мир.

Стоит отметить, что отдельно взятые в чистом виде два типа традиционных практик: классические (направленные на адаптацию) и неклассические (направленные на самоизменения), пренебрегают собственно уникальностью личности. Возможно поэтому, в юношеском возрасте достаточно часто встречаются личные проекты смешанного типа: социально-личностной или личностно-социальной ориентированности. В смешанных проектах проявляются оба типа нарративных практик, но при ведущей роли какого-то из них.

Постнеклассические практики развития, которые в юношеском возрасте уже начинают приобретать свойства повседневных, предусматривают интеграцию «адаптивных практик» и «практик самоизменений», открывают взгляд на личность в ее

взаимосвязи со средой и самой собой. Практики саморазвития предусматриваются альтернативным проектом личности, насыщаются взаимопроницаемыми смыслами социокультурного и индивидуального опытов и имеют вектор направленности на миры возможного. Такие практики можно назвать практиками интерпретационного обогащения.

Методологически определить вид нарративной практики возможно при условии идентификации определенного смысла в вербальном рассказе. Вычленив смысл, можно аналитически рассмотреть все условия, которые дали возможность для появления и артикуляции этого смысла в дискурсе. Освоенные репликационные образования культуры задают «выбор» практик нарративизации событийных составляющих собственной жизни, которые обуславливают вид ориентированности личного проекта.

Таким образом, в юношеском возрасте основой проектов-ориентиров собственной жизни и своей личности служат усвоенные репликационные образования культуры, которая, в свою очередь, постоянно обогащается путем взаимопроникновения смыслов социокультурного и индивидуального опытов. Одним из механизмов трансформации проектов-ориентиров в жизненные сюжеты есть нарративизация дискурсивных образований культуры.

Адаптивные практики нарративизации детерминируются внешними потребностями человека, обусловлены средой его жизнедеятельности, связанные с самопознанием и самосовершенствованием и направлены на воспроизводство социокультурных сюжетов в индивидуальные жизненные истории. Практики самоизменения основываются на признании бесконечности собственного внутреннего мира, включают самосовершенствование и самоконтроль и направлены на выбор из арсенала сюжетов саморазвития, хранящихся в социокультурном опыте и отображающих высокую культуру в быту, определенного сюжета, который в последствии насыщается индивидуальными смыслами личностного развития. Практики интерпретационного обогащения насыщены взаимопроницаемыми смыслами социокультурного и индивидуального опытов и имеют направленность на миры возможного. Индивидуальные практики нарративизации обуславливают ориентированность личного проекта.

Литература

1. Витгенштейн Л. Философские исследования. – М.: «АСТ», 2011. – 142 с.
2. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 232 с. – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> .
3. Чепелева Н. В. Самопроектирование и развитие личности // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2015. – Том II: Психологічна герменевтика. – Випуск 9. – С. 4-17.

ПСИХОЛОГО - ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Зарецкая Ольга Александровна
(Киев, Украина)

Применение психолого-герменевтического подхода в практической психологии считается очень плодотворным и перспективным [1], [2], но теоретического осмысления с этой позиции ждут еще многие достижения практической психологии. Психолого-герменевтический и, в частности, нарративный подход в трактовке, которую разрабатывает группа киевских психологов под руководством Н. В. Чепелевой [3], акцентирует влияние автонарратива (нарратива, воплощающего представление человека о себе) на все сферы жизни автора, что делает в принципе возможным изменение самоосознания человеком себя в мире через целенаправленное воздействие на нарратив, который фиксирует это осознание. Нарративный подход практически не применялся для анализа текстов, порождаемых в практике кризисного консультирования, в частности, в работе служб телефона доверия (далее – ТД), что делает попытку исследовать это очень *актуальной*.

Цель данной работы - проанализировать, как сознательное применение некоторых принципов нарративного подхода в практике работы консультантов службы телефона доверия может сделать деятельность телефонного консультанта более плодотворной. *Объектом* исследования выступили материалы, полученные от консультантов одной из служб телефона доверия г. Киева.

Особенностью общения по ТД является то, что нарратив, порожденный абонентом в таких условиях, является «инициативным» и «кризисным». Факторами, побуждающих порождение человеком такого нарратива, выступают его состояние, потребность высказаться и отсутствие в собственной психологической ситуации реального слушателя, которому можно доверить свою проблему, поиск выхода из своей кризисной ситуации. Консультант может своими репликами или вопросами только немножко направлять автора нарратива на освещение тех или иных аспектов своего состояния – практика консультирования через ТД жестко ограничивает откровенные интервенции во внутреннюю психологическую ситуацию абонента.

Потребность в экстерииоризации своего состояния у абонентов ТД может быть настолько мощной, что возникает зависимость от ТД. Это выливается в повторяющиеся почти ежедневно звонки – абонент становится «постоянным», «зависающим». В любой службе ТД есть такие «постоянные» абоненты, которого по голосу и, главное, по содержанию повторяющегося каждый день нарратива знают все консультанты. Субъект как бы находится в плену своего нарратива, нарратив будто управляет им. Конкретное содержание разговора определяется потребностью абонента в опоре на коммуникацию, а не безысходностью в заявленной конкретной (иногда даже с точки зрения самого звонящего, малозначительной) проблеме. Для таких абонентов их основной, кризисный нарратив достаточно незыблемым и определяющим. Даже если консультант при построении диалога находит возможность улучшить состояние абонента, эти изменения носят временный характер, и через некоторое время субъект снова звонит с той же проблемой, и из разговора понятно, что «управляющий» нарратив снова завладел им и заставляет действовать так, как и до сих пор.

Поскольку кризисный нарратив порождается в диалоге с консультантом, он принципиально диалогичен и разорван. Понятие «разорванного нарратива» было введено нами ранее [4]. Разорванный нарратив - это связный рассказ человека о себе, который имеет все признаки обычного нарратива, но при этом текстовое «тело» нарратива распределено порциями по большему тексту. С таким видом нарративов исследователь часто имеет дело при проведении интервьюирования или

анкетирования. Обработка предусматривает «восстановление» разорванного нарратива с помощью специальных методик, «вытягивание» и «склеивание» фрагментов нарратива, воспроизведение целого из совокупности частей. В результате получаем мощный объект исследования, который содержит множество информации о субъекте, его «Я-концепции», «интерпретационной рамке», через которую он видит и интерпретирует мир и события в нем, а также организует свой опыт.

Кризисный нарратив "постоянных" абонентов ТД является идеальным примером максимально разорванного и в то же время устойчивого нарратива, когда прямо по тексту можно проследить, как диалогические "вкрапления" консультанта "преодолеваются" мощным кризисным нарративом абонента: субъект будто не слышит или сразу отвергает аргументы консультанта и постоянно воспроизводит фрагменты своего управляющего нарратива. Именно поэтому кризисный нарратив постоянного абонента можно считать «агрессивным» по отношению к своему автору-носителю. Задача консультанта при этом – вывести абонента из его суженной и устойчивой психологической ситуации, показать возможности другого взгляда на себя и свои проблемы, в результате чего пошатнется власть управляющего нарратива и появится возможность "переписать" его в новой редакции. "Описать" словами, даже короткими репликами, более оптимистичную картину на основе тех же фактов, которые изложил абонент в своем нарративе, то есть – на языке нарративной психологии – наметить очертания другого управляющего нарратива, консультант может даже в рамках короткого телефонного контакта.

"Нарратив", порожденный консультантом во время диалога с абонентом, как и любой нарратив интервьюера во время проведения "глубокого" интервью, состоит из (1) высказанной (и воплощенной в вопросе) части и (2) смысловой композиции, которую рисует в сознании консультанта понимание им абонента (на основании его инициативного нарратива и ответов на вопросы). Термин «нарратив» очень условно может быть здесь применен, по существу это специальный рабочий текст-конструкт, с помощью которого решаются задачи как консультативного, так и исследовательского плана. Если воспользоваться предложенными нами ранее методикой гипотетических построений и методикой гипотетического образа (Зарецкая О.А., 2009), можно воспроизвести или хотя бы проследить, как последовательно развивается и преобразуется нарратив консультанта под влиянием следующих порций нарратива абонента или как повлияли те или иные опрометчивые высказывания консультанта на динамику нарратива абонента. Такой совокупный текст диалога абонента и консультанта – переплетение двух нарративов – позволяет проследить появление и развитие каждого "мотива", "сюжета", "темы" в диалоге; это и объект научного исследования с большим потенциалом, и действенное орудие последовательной целенаправленной работы с абонентами ТД, которое позволяет искать и находить наиболее адекватные пути помощи лицам, нуждающимся в ней.

Выводы. Анализ применения принципов нарративного подхода в практике телефонного консультирования свидетельствует о его перспективности в этой области. Введение понятия «консультативно-исследовательского нарратива» как специального рабочего конструкта, с помощью которого решаются задачи как консультативного, так и исследовательского плана, позволяет построить «прозрачный» материал для супервизий. На наш взгляд, такая практика должна быть полезной как с теоретической, так и с прикладной точки зрения – для улучшения социальной результативности работы служб телефона доверия.

Литература.

1. Ален Айві Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультивання: сприяння розвитку клієнта. Пер. з англ. О. Абесонової. Київ : Сфера, 1998. 342 с.
2. Уайт М. Карты нарративной практики : Введение в нарративную терапию. Москва:

Генезис, 2010. 326 с.

3. Чепелева Н. В. Общая характеристика нарративной психологии. *Проблемы психологической герменевтики*. Под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Издательство Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. С. 127–134.

4. Зарецька О. О. Деякі методологічні зауваження щодо «розірваного нарративу» у психогерменевтичних дослідженнях. *Мова і культура (науковий журнал)*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 12. Т. 10 (135). С. 57–64.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

*Зливков Валерий Лаврентиевич,
Лукомская Светлана Алексеевна
(г. Киев, Украина)*

Посттравматический синдром (ПТСР) и расстройство адаптации является одним из наиболее широко используемых диагнозов в системе оказания психиатрической и медико-психологической помощи во всем мире. Однако подходы к диагностике этих состояний в течение длительного времени остаются предметом серьезных споров в силу отсутствия адресности многих клинических проявлений, трудностей с разграничением болезненных состояний с нормальными реакциями на стрессовые события, наличием значительных культуральных особенностей в реагировании на стресс и др. Диагноз ПТСР критикуется за широкое сочетание различных кластеров симптомов, низкий диагностический порог, высокий уровень коморбидности, а относительно критериев DSM-IV за то, что больше 10 000 различных комбинаций из 17 симптомов могут приводить к постановке этого диагноза. Все это стало причиной для довольно серьезной переработки критериев данной группы расстройств в проекте МКБ-11.

Комплексный ПТСР – это новая диагностическая категория, сменившая категорию МКБ-10 F62.0 «Стойкое изменение личности после переживания катастрофы», возникает вслед за тяжелым пролонгированным стрессом, множественными или повторяющимися нежелательными событиями, избежать влияния которых невозможно (например, сексуальное насилие над детьми, пребывание детей на войне, жестокое бытовое насилие, пытки, плен или рабство). То есть, если в случае ПТСР травматическое событие (А +) одно, то в случае комплексного ПТСР их несколько или одно событие происходит в течение длительного времени.

Пролонгированная реакция горя – это расстройство, при котором через 6 месяцев после смерти близкого человека сохраняются устойчивая грусть, эмоциональная боль и тоска по умершим или постоянная погруженность в мысли о нем, что существенно нарушает функционирование человека. Расстройство диагностируется, если симптомы вроде вины, печали, гнева, отрицание потери, неприятие смерти, ощущение потери части собственного «Я», невозможность переживать положительные эмоции, трудности социальной и профессиональной взаимодействия сохраняются через шесть месяцев после потери. Ключевым в диагностике являются не симптомы, а их затяжная продолжительность. Зато острая стрессовая реакция в МКБ-11 уже не считается психическим расстройством, а взамен понимается как нормальная реакция на экстремальный стрессор [1].

Традиционно считается, что симптомы ПТСР проявляются до шести месяцев после травмы, однако наши наблюдения дают основания утверждать, что ПТСР у военных диагностируется и после полугодового срока, особенно ярким примером являются

участники войны в Афганистане, в которых ПТСР проявился спустя многие годы. В этом контексте R. A. Bryant [6] отмечает, что удаленное или запоздалое проявление симптомов ПТСР (отсроченный ПТСР) характерен именно для военных, а не для гражданских, то есть боевая травма чаще ДТП, изнасилования, стихийных бедствий провоцирует отсрочки появления посттравматических симптомов. R. A. Bryant приводит этом три объяснения, два из которых являются гипотетическими, а третье – эмпирически подтвержденным. 1) Сразу после травмы благодаря защитным механизмам психики, все негативные реакции отрицаются и вытесняются в бессознательное, однако через некоторое время ярко проявляются в виде ПТСР. 2) Непосредственно после травматического события люди больше заняты насущными потребностями (такими как боль, изменение дислокации и т.д.), которые отвлекают их внимание от стрессовых реакций. 3) После травматического события человек попадает в безопасную среду, где ее поддерживают, оказывают помощь, тем самым создавая иллюзию безопасности, впрочем иллюзорная защищенность постепенно уступает место постоянному ощущению угрозы, что приводит к ПТСР. Катализатором появления симптомов ПТСР у всех трех гипотез являются травматические события в посттравматическом периоде и нехватку ресурсов для того, чтобы справляться с ними (например, смерть близкого человека спровоцировала ПТСР обусловленный боевой травмой, полученной три года назад) [2].

Первые упоминания об отсроченном ПТСР обнаружены среди выживших в концлагерях, после атомной бомбардировки в Японии, у ветеранов боевых действий Второй мировой войны и Вьетнама (H. C. Archibald, R. D. Tuddenham) [4]. Исследование этих популяций показали, что во многих случаях последствия травм не были очевидными. Многие люди, которые пережили эти трагические события, хорошо справлялись со своей повседневной жизнью, а много лет спустя у них развились симптомы, похожие на ПТСР (H. Hendin, A. P. Haas, P. Singer) [10]. Отметим, что отсроченный ПТСР считался диагностической категорией в DSM-III, но в последующих редакциях исключен из классификатора, из-за недостатка статистически подтвержденных эмпирических данных.

Для реализации мета-исследования мы проанализировали англоязычную электронную базу данных медицинских и биологических публикаций PubMed (116 публикаций), реферативную базу Американской психологической ассоциации PsycINFO (5 публикаций), биомедицинскую и фармакологическую библиографическую базу EMBASE (3 статьи). В базе PubMed по запросу «Delayed-onset PTSD» выявлено 116 публикаций, из них только в 20 имеются эмпирические исследования данного явления, в других – только дефиниция и особенности трактовки. В PsycINFO найдено 5 публикаций, из них одна монография, одна статья, один доклад и две презентации. В EMBASE выявлено 3 статьи по данной тематике. Результаты мета-анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мета-анализ отложенного ПТСР (Delayed-onset PTSD, DPTSD)

Авторы	Содержание исследования
Andrews, B., Brewin, C. R., Philpott, R., & Stewart, L. [3]	DPTSD может выражаться в отдельных симптомах, прежде всего в избегании и интрузиях. Для DPTSD характерна эмоциональная анестезия – невозможность переживать положительные эмоции. У ветеранов DPTSD проявляется через 2-18 лет
Frueh, B. C., Grubaugh, A. L., Yeager, D. E., & Magruder, K. M. [9]	DPTSD не следует считать отдельным медицинским диагнозом, а больше диагнозом социальным, когда ветераны симптомами DPTSD маскируют потребность во вторичной выгоде (получение пенсий, инвалидности, уважения, других льгот)

Frommberger, U., Frommberger, H., & Maercker, A. [8]	DPTSD, а именно – отдельные симптомы ПТСР, которые выражаются в разный период после травмы, но не нарушают функционирование человека. Чаще встречается у военных, в отличие от гражданских (38,2% и 15,3% соответственно)
Goodwin, L., Jones, M., Rona, R. J., Sundin, J., Wessely, S., & Fear, N. T. [7]	DPTSD обусловлен употреблением алкоголя и наркотических веществ и не зависит от проблем в семейной и профессиональной жизни (за исключением смерти близкого человека)

Исследование, охарактеризованные в мета-анализе, проведенные преимущественно на выборках участников боевых действий США, Австралии, Израиля и Великобритании, установлено, что отсроченный ПТСР характерен для участников войны во Вьетнаме, выявлено также культуральную специфику данного расстройства, в частности то, что у военных Израиля формируется так называемая боевая идентичность, когда проявлять слабость, в том числе психические нарушения на поле боя считается недопустимым, тогда как после демобилизации – вполне одобряется социальным окружением. По результатам мета-анализа эмпирически подтверждена гипотеза о том, что отсроченный ПТСР провоцируется многочисленными травматическими, стрессовыми событиями в послевоенном жизни. Чем больше стрессовых событий, тем меньше ресурс человека (тем быстрее ресурс исчерпывается) и, соответственно, выше вероятность появления симптомов отложенного ПТСР. На отложенный ПТСР больше всего влияют недавние негативные жизненные события, а меньше всего – события детства. То есть, его появление провоцируют сильные стрессы, кризисные ситуации, которые произошли спустя значительное время после травматического события.

Литература.

1. Євдокимова Н.О. Особистість у кризових ситуаціях: огляд сучасних психодіагностичних методик / Н.О. Євдокимова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 229 с.
2. Anders S. L. Beyond criterion A1: The effects of relational and non-relational traumatic events / S. L. Anders, S. L. Shallcross, P. A. Frazier // Journal of Trauma & Dissociation. – 2012. – Vol. 13(2). – P. 134-151.
3. Andrews B. Delayed-onset posttraumatic stress disorder: a systematic review of the evidence / B. Andrews, C. R. Brewin, R. Philpott, L. Stewart // American Journal of Psychiatry. – 2007. – Vol. 164(9). – P. 1319-1326.
4. Archibald H. C. Persistent stress reaction after combat: A 20-year follow-up / H. C. Archibald, R. D. Tuddenham // Archives of General Psychiatry. – 1965. – Vol. 12(5). – P. 475-481.
5. Brewin C. R. A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD / C. R. Brewin, M. Cloitre, P. Hyland // Clinical Psychology Review. – 2017. – Vol. 58. – P. 1-15
6. Bryant R. A. Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges / R. A. Bryant // World Psychiatry. – 2019. – Vol. 18(3). – P. 259-269.
7. Goodwin L. Prevalence of delayed-onset posttraumatic stress disorder in military personnel: Is there evidence for this disorder? Results of a prospective UK cohort study / L. Goodwin, M. Jones, R. J. Rona // The Journal of nervous and mental disease. – 2012. – Vol. 200(5). – P. 429-437.
8. Frommberger U. Comparison between paroxetine and behaviour therapy in patients with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study / U. Frommberger, R. D. Stieglitz, E. Nyberg // International Journal of Psychiatry in Clinical Practice. – 2004. – Vol. 8(1). – P. 19-23.

9. Frueh B. C. Delayed-onset post-traumatic stress disorder among war veterans in primary care clinics / B. C. Frueh, A. L. Grubaugh, D. E. Yeager, K. M. Magruder // *The British Journal of Psychiatry*. – 2009. – Vol. 194(6). – P. 515-520.
10. Hendin H. The reliving experience in Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder / H. Hendin, A. P. Haas, P. Singer // *Comprehensive Psychiatry*. – 1984. – Vol. 25(2). – P. 165-173.

DISCURSIVE COMPETENCE AS THE MEAN OF DEVELOPING LEARNER'S AUTONOMY

IVASHKEVYCH Ernest
HUPAVTSEVA Nataliia
(Rivne, Ukraine)

For last years we have a large number of scientific researches deal with a problem of determining of learner's autonomy [1; 2]. The scholars proposed its separate components, however, in our opinion, not all of them paid equal attention to them. We mean, first of all, the phenomenon of discursive competence, which is a dominant component of developing learner's autonomy. Discursive competence, in turn, became the subject of constant discussions of Ukrainian researchers [2; 4]. One of the reasons for the emergence of scientific interest and to provide the discussion of the content and structure of discursive competence is connected with the discursive component in the system of the humanities, since it is the contemporary theory of the discourse. The theoretical basis of the definition of learner's autonomy has the aim to development main practical recommendations for the formation of learner's autonomy of the speaker.

As we know, communication always takes place in a specific situation and within a defined situational context. Different life situations require knowledge of relevant rules of conversation and adequate forms of expression. In such a way the speaker must have samples of speech and infantile behavior in one or another situation. When entering into the process of communication, the speaker chooses a specific model of speech behavior among the existing ones, in accordance with the communicative situation and choosing a specific strategy of conversation to implement the communicative goal set. Therefore, the consideration of only the content of the statement does not always guarantee a situation of success; to achieve mutual understanding, there is a need to enter so called out-of-quota language. So, we understand the text only when we understand text's situations in questions. At this level, it is more appropriate to use the notion of "discourse" and "the type of discourse", with which researchers associate the allocation of learner's autonomy. In such a way in our research we'll try to characterize *the concept of discursive competence according to developing learner's autonomy* of pupils and outline the system of the research according to its formation in the field of written communication of pupils at secondary schools [5]. First of all, the notion of learner's autonomy was understood in the context of contemporary views of linguistic discourse, which is the basic science for English methodology. According to this in the content of learner's autonomy we can identify a separate component that is responsible for knowing the types of contexts / discourses and the rules of their organization, which, in our opinion, form the core of learner's autonomy.

According to the consideration of the problem of the content and the structure of learner's autonomy, there are significant researches, done by foreign scientists-methodologists. For example, we believe that according to the contemporary understanding of the concept of language teaching it should be preferable to provide learner's autonomy in the process of the activity with a text, because unlike the text, the discourse includes extra-lingual communicative

terms, which is a prerequisite for the formation of learner's autonomy, that is the ability to relate language tools to specific spheres, situations, conditions and tasks of communication. It is in the process of mastering different types of discourses that the discursive competence is formed, which we define knowledge and possession of different types of discourses and their organization depending on the parameters of the communicative situation in which they are generated and interpreted.

Investigating the problem of the formation of learner's autonomy in written speech, in some a way broadens the definition and qualifies of the learner's autonomy as the integral ability to generate and to perceive texts of different types (genres) to achieve the communicative intention of the subject of speech within a certain communication situation [3]. According to four components of discourse: the text, the genre, a communicative situation and a subject of discourse and its communicative intentions, the researcher highlights *the textual, genre, tactical and strategic components of learner's autonomy*. In the aspect of the problem of our research, special attention should be paid to individual forms of the activity. On this basis, it can be determined that learner's autonomy provides the level of formation of the linguistic ability of the person to generate his/her speech which is an integral part of a communicative competence of a speaker.

In accordance with the levels of the development of learner's autonomy of the person, we think that learner's autonomy includes with two levels – *the level of adequate choice* (readiness to choose stylistic means of the language according to the criterion of “more/less adequate situation”) and *the level of adequate integration of the whole text* (the ability of the person to build “perfectly” and to perceive “impeccably” the speech units), the development of which does not depend on age, but it is connected with the formation of the culture of communication of the person. That's why definition of learner's autonomy was formulated taking into account the grammatical, pragmatic and psycholinguistic aspects of studying the structure of it. *We consider learner's autonomy as one of the most important structural components of the communicative competence of the speaker, focusing on the formation of such skills: to allocate linguistic and extra-linguistic parameters of discourse, to establish and to realize the interrelation of linguistic means with extra-linguistic aspects of communication; to choose independently the type of discourse; to recognize and use key markers of different types of discourses; to construct and perceive holistic discourses taking into account extra-linguistic parameters of the situation and the peculiarities of their semantic-pragmatic and grammatical organization.*

It is worth noting that different linguists, giving definition of learner's autonomy, adhere to similar views. They think either as knowledge of different types of learner's autonomy and the rules of their construction, as well as the ability to create and to understand them in the light of the situation of communication, or the ability to bind expressions and consistently express their thoughts in situations of oral and written communication. The first interpretation of learner's autonomy is acceptable to us, since it ensures the possibility of its formation at secondary schools.

We believe that learner's autonomy along plays the most important role in the process of developing communicative competence. Knowledge of the laws of constructing discourses, as well as the types of learner's autonomy, is an important part of our ability to communicate. The importance of learner's autonomy is also revealed when considering it from the standpoint of the formation of which is extremely important in the light of new trends in the study of a foreign language and it is important due to the fact that this learner's autonomy is created in the process of producing and understanding various types of discourses.

Discourse technique is the ability to build and to accept all types of discourses (in oral and written forms) in accordance with the communicative intention within the specific communication situation. Mastering different types of discourse is due to continuous communication and interaction with other communicators, master the language, which is a model in different life situations. For pupils in the process of studying a foreign language an

educational audience is the main place where discourses of another culture are used. It is here that they learn to choose, depending on the situation, the corresponding discourse and modeling their expressions in different ways, without using the same words and Grammar forms when communicating with representatives of different social groups, even if the subject of the conversation is always the same. *In such a way the person reaches learner's autonomy.*

Consequently, for the formation of learner's autonomy in the process of studying a foreign language, it is necessary pupils will master various types of discourses. Monologue speech is closely linked to the dialogical. Often a monologue is a special case of dialogical speech, when the statement of one of the speakers is presented in expanded form as a completed message. Therefore, during the process of teaching speaking, the monologue form is the further development of advanced speech in a system of a dialogue speech.

A monologue is one-vector type of communication that does not require a communicative reaction. In linguistics researchers distinguish such *types of monologue: the internal type, a suggestive one, a dramatic type, a lyrical one, a narrative type.* In order to be effective, the monologue (a lecture, a report, a real speech act, the word of the teacher at the lesson, etc.) should include such means of a dialogue: questions in turn, questions in response to speaker's suggestions, particles, introductory words and expressions that allow us to establish a contact with the audience, to call and to maintain pupils' attention and to form their interest in the language.

To describe the communicative features of the monologue is interesting because of the fact that it, as a special language form, provides in one-vector communication, which is characterized by a natural orientation of the process of communication from the speaker to the addressee. Often this type of communication is observed in such a way when communication is a process of speaking with the public, the audience although at the personal level such as unidirectional process is quite possible. The disadvantage of monologue communication is that the effectiveness of the communication process is not directly taken into account and it becomes unclear whether communication has been successful or unsuccessful. The reaction of the communicator can be followed by special sociological services; the results of such a survey may indicate the success or failure of the communication process.

Monologue, monologue speech (from Latin "mono" and Greek "lygos" – it is a word, a language), the type of speech, completely or almost unrelated (in contrast to the dialogic language) with the language of the speaker, either in the content, or in the structural sense. Monologue speech has a much greater degree of tradition when choosing linguistic, compositional and other means, as a rule, has a more complex syntactic construction than replicas in a dialogue. The main communicative situations use the spheres of art, oratorical performance, communication on television and radio, the situation of learning (the language of the teacher in the classroom, etc.). According to its linguistic and structural-compositional organization, monologue broadcasting is much more complicated than other types of speech; these features of it are studied by the linguistics of the text (the problem of a complex syntactic structures in the whole, paragraphs, texts).

Pupils begin to work out with detailed statements only when they absorb the language material in dialogical exercises to the extent necessary for the organization of monologues, built on different Grammar structures. Monologue statements, larger in scope, pupils learn at the advanced stage, when for this they have already accumulated significant linguistic material and they are able to use it orally and freely. This allows us to focus all our attention on the logical sequence of phrases when expressing our thoughts in English.

Monologue speech is characterized by certain communicative, psychological and linguistic features that the teacher has to take into account in the process of teaching this type of speech activity to develop learner's autonomy.

From a linguistic point of view, monologue speech is characterized by the structural completeness of sentences, the relative completeness of statements, the various structures of phrases. In addition, monological speech is inherent by a rather complex syntax, as well as

connectivity, which involves the possession of language means in the process of interfacial communication. Such means are lexical and pronoun repetitions, conjunctions and conjugal adverbs, adverbs or a combination of nouns with an adjective in the role of place and time circumstances, articles, etc. For example, the adverbs of time and consistency are: *later, then, after that*; the adverbs of cause and effect are: *why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though*. As linking means in the monologue they are also used in-language formulas which help to begin, continue or end the utterance: *to begin with, well, I'd like to tell you this, let's leave it at that, that reminds me, by the way, speaking of*; and also show the attitude to the statement of the speaker: *to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I'm not sure, people say, therefore, that's why*. According to communicative features, *monologue speech performs the following functions*:

- * *informative one* – presenting message information about the objects or events of the environment, descriptions of phenomena, actions, state:

- * *influential function* – inducing the acts or preventing undesirable actions, conviction of justice of certain opinions, thoughts, actions, beliefs:

- * *expressive (emotionally expressive) one* – use of communication to describe the state in which the speaker is for removal of emotional tension;

- * *entertaining function* – the performance by a person a situation or displaying positive emotions;

- * *ritual-worship one* – presenting statements during any ritual action (speech about the event).

Each of these functions has its own special linguistic means of expressing thought, the corresponding psychological stimuli and the purpose of the statement (for example, neutral in the stylistic message plan, a desire to persuade the listener or others to make the influence onto the addressee).

Depending on the communicative function and the nature of logical-syntactic relationships between the sentences we'll distinguish the following main types of monologue utterances: a description, a narration and the reflection (reasoning). The basis of this classification are such logical categories, as *space, time, cause and effect*. The monologue description is a kind of a monologue statement, in which the presence or absence of any signs in an object is stated, describes a person, nature, weather, surrounding objects, specifies the spatial arrangement of objects, lists their qualities and characteristics.

The syntactic feature of the description of monologue is the predominant use of simple and complex narratives with a list-connecting and sequentially connecting link, grammatical structures, such as: *there is (there are)*; such time-forms as Present Continuous, Present Indefinite, Past Indefinite. The reality of this phenomena in the description is transmitted in a valid way.

A monologue-narrative is a dynamic type of monologue, in which one talks about the development of events, adventures, actions or states. Reality is perceived in the process of its development and changes in the chronological (temporal) sequence. The main means of expressing the sequence of events in the narrative are the forms of the verb as *Past Indefinite and Past Perfect (when, since, one day in the afternoon, yesterday, after that, then)*. For a monologue-story so typical is: simple and complex sentences with the application of time.

There are varieties of *monologue-narrative*, such as a *monologue-story* and a *monologue-message*. If the story refers to objective facts from the life of the society as a whole, then in the story it is about the facts from the life of a storyteller, who gives the description of events of subjective-personal character. The monologue-message is a relatively brief presentation of facts or events of a real reality in a concise, informative form. In monologue-message the dominated ones are simple narrative sentences with *verbs in Present Indefinite, Present Perfect*, as the message is characterized by temporal uncertainty.

The monologue-reasoning is based on the inferences as a process of thinking, during which a conclusion is made on the basis of the original thesis/ judgment or several

abstracts/judgments. Since in the process of reflection a pupil always solves a problem, then it is the object of reflection. For reflection, a causal relationship between sentences is characteristic. In its structure, compound sentences are used with subordinate causes and consequences, subordinate and complementary, as well as infinitive turns.

For example: Children. Tell me about winter using these words: I think; This is; That.

I think winter is very beautiful season of the year. It is cold in winter. There is much snow in the ground. The trees are covered with snow. There are many interesting games in winter. Children like winter very much.

A kind of *monologue-reasoning* is a *monologue-belief*. Its goal is to convince the listener / listeners, to form them to have specific motives, points of view and motivate them to certain actions.

At the second stage pupils have to learn modeling statements on a super-level of text discourse. Learning monologue speech at this stage is carried out with the help of *various supports: a pictorial one, a verbal support and combined one*. The role of image support can play *individual drawings, slides, thematic and storyline paintings, compositions on a magnetic board, codograms*. They help to create a speech situation, as well as varying it and, accordingly to the last, to present a monologue-reasoning or a monologue-belief by pupils.

In the process of teaching a monologue speech, such effective verbal support is widely used as a *logical-structural scheme* that provides a logical sequence of expressions and creates opportunities for varying the content of dependence on real circumstances.

In order to study oral speech, it is more appropriate to use a sound sample (phonogram) in which after each phrase there is a pause for the expressions of pupils by analogy. However, it should be remembered that gradually the support is necessarily eliminated.

Teacher: You take part in the guides tour for an outing trip. Get ready to speak to members of an international jury. In pauses for a narrator describing Ukraine, present one of the countries of the world (Poland, the USA).

Sp: Ukraine is situated in Europe.

P: ... is situated in...

Sp: It is washed by the Black Sea and the Sea of Asov.

P: It is washed by...

Sp: It has an area of more than 603 thousand square kms.

P: It has an area of...

Sp: Ukraine borders on Poland, Slovakia, Hungary, Romania, Moldavia, Belarus and Russia.

P: ... borders on...

Sp: Its capital is Kyiv.

P: Its capital is...

The main task of *the third stage* is to teach pupils to create monologue statements of the texts' level of various functional-semantic types of speech in the amount provided by the program for this form. The third stage of teaching monolingual speech is characterized by the development of the pupils' ability to express their personal attitude to the facts or events that the schoolchild express; to formulate a critical evaluation and to prove the correctness of any fact; to include into pupils' speech elements of reasoning, argumentation. At the same time there should be increased level in the volume of speech. Pupils have to pre-assimilate a number of phrases and characteristics of a monologue speech. The inclusion of such phrases into a monologue statement enables pupils to convey their personal attitude to the events and facts having been discussed. *All these are conditions for developing learner's autonomy.*

References.

1. Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 33–41. <https://doi.org/10.1037/h0087328> [in English].

2. Kalmykova, L.A., Kharchenko, N. & Mysan, I. (2019). Problema modeliuvannia protsesiv audiiuvannia u svitovii psykhoholnhvistytsi [The Problem of Modeling Auditory Processes in World Psycholinguistics]. *Psycholinguistics. Psykhoholnhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*, 26(1), 160–198. [https://doi: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-160-198](https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-160-198) [in Ukrainian].
3. Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, Варшава (Польша), 19, 11. <https://doi.org/10.11649/cs.2043> [in English].
4. Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykhoholnhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*, 25(1), 215–231. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231 [in English].
5. Mykhalchuk, N. & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Psykhoholnhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*, 26(1), 265–285. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285 [in English].

ПЕРЕЖИВАНИЕ «ОСНОВЫ БЫТИЯ» КАК ПРОТИВОЯДИЕ ТРЕВОГЕ И СТРАХУ ВО ВРЕМЕНА КРИЗИСА

Каплуненко Ярына Юрьевна
(г. Киев, Украина)

Онтологический вопрос основы бытия, один из наиболее фундаментальных философских дискурсов, тем не менее, имеет практическое и человеческое преломление. Что есть человек и какова его основа? Что поддерживает, защищает нас в жизни? Что помогает противостоять нашей собственной тревоге, объективной опасности, изменчивости и конечности жизни, болезням, старению и смерти? В каких случаях мы соприкасаемся с собственной глубинной сутью и как мы это переживаем? В этом коротком докладе мы хотели бы представить экзистенциально-аналитический на концепцию «Основы бытия» и то, как этот опыт может помочь нам преодолеть беспокойство и страх, присущий нашему беспокойному времени.

Итак, что же такое человек? И есть ли у его бытия основа? В каких случаях и при каких обстоятельствах основание нашей жизни становится для нас ощутимым? В каких случаях мы теряем это чувство? Как мы его переживаем? Возможно ли углубить наш опыт существования?

Проблема бытия – первичная в философии и практике, и имеет наивысшую, предельную степень обобщения. Это краеугольный камень мировоззрения, и выполняет смысл образующую функцию. Бытие - наивысшая ценность и мера моральной ответственности. Оно возникает перед человеком в контексте вопросов о смерти, бессмертии и самореализации. Вместе с тем, бытие может быть воспринято, осмыслено и пережито человеком (дано нам в ощущение).

С древних времен люди пытались постичь свое существование и сформировать свое личное отношение к нему. Наиболее структурированные концепции бытия были разработаны досократиками (Фалес, Демокрит, Гераклит); Платоном и Аристотелем. Мыслители древнего Китая и Индии также разработали свои, оригинальные, концепции бытия. Бытие пытались осмыслить средневековые философы, в частности, Фома Аквинский; философы эпохи Возрождения и Новой Эры (Б. Паскаль, Б. Спиноза); немецкие идеалисты (И. Кант, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Ф. Гегель, Л. Фейербах);

философы-материалисты (Т. Гоббс, Дж. Ламетри, Д. Дидро, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.) и философы XX века (М. Хартманн, Ф. Brentano, Б. Рассел, Шри Ауробиндо Гхош, Джидду Кришнамурти и др.)

Изучение бытия, его сущности и характеристик неотделимо от попытки определить его первоисточники, причины, происхождение. Библия пытается описать это так: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Иоанна 1: 1, Библия). В другом древнем писании «Дао де Цзин» сказано: «Безымянное - начало Неба и Земли; обладающее именем – мать всего сущего... Не знаю, как назвать это, поэтому называю его Дао».

Немецкий термин «Grund» определяется и как «основание», и как «причина» [1, 108]. Основа бытия – по определению - то, на чем жизнь основывается, и из чего она проистекает. Человечество стремится постичь это предельное основание или первоисточник в рамках философских или научных исследований, богословско-религиозного размышлений. Однако, мыслители знают, что «любой первоисточник – как и аксиома в математике - в своем собственном смысле не доказуем» [1, 103].

Однако, с чисто практической, человеческой точки зрения, нас больше волнует тот факт, как бытие проявляет себя лично для нас, как для человека, каким образом оно может стать для нас осязаемым. Согласно М. Хайдеггеру, только бытие человека можно назвать Бытием в высшем смысле этого слова, то есть - «Экзистенцией», и только через его существование, это «эмоциональное практическое переживание собственной жизни здесь», человек может осознать и полностью реализовать собственную жизнь и обрести ее смысл. Доступ к опыту Бытия каждый из нас имеет персонально. «Бытие — это нечто самое сокровенное, глубочайшее во всех вещах, потому что оно является формальным причиной всего, что действительно существует» - Фома Аквинский. [1, 112]

В экзистенциальном анализе переживание бытия в первую очередь связаны с онтологической основой - самим фактом нашего собственного существования. Доступным оно становится благодаря осознанию, исследованию и сознательному воплощению нашего собственного Бытия- здесь (Да-зайн). «Основа бытия» - это онтологический фундаментальный опыт, укорененный в самом факте нашего существования; основанная на опыте, уверенность в том, что «всегда есть нечто, что поддерживает и удерживает меня», нечто большее чем я - мир, законы существования, порядок, космос, Бог [2, 38-39].

Эта предельная опора называется «Основой бытия» - хотя может быть интеллектуально понята и осмыслена - свою наибольшую ценность проявляет в эмоциональном-чувственном опыте, который человеку доступен. С точки зрения М. Хайдеггера, нам неподвластно ухватить бытие напрямую, неподвластно постичь его, но мы можем строить отношения с ним снова и снова, словно ощупывая его извне, словно корнями поглощая питательные вещества из почвы, и поднимаясь из глубины ввысь, в «просвет бытия» [3].

Альфريد Лэнгле, один из основателей экзистенциального анализа говорит: «Основа бытия» раскрывается в переживании собственной жизни, в факте, граничащем с банальностью: «Я есть, я существую» [2, 38-39]. Это начало любой правды; все остальное для человека возможно только благодаря факту его присутствия в существовании. «Основа бытия» - чувство неотделимости от бытия, глубокой укорененности в нем, которое поддерживает человека и пронизывает все сущее. На протяжении своей жизни, многие люди переживают такой опыт, в детстве, например, в пиковых, пограничных или неожиданных ситуациях, когда мир человека кардинально меняется.

Этот опыт обладает психологической ценностью, дает ощущение окончательной поддержки, а именно, ощущение, что есть нечто большее, чем сам человек, на что он может положиться, даже в момент смерти. Как психологическое переживание, это означает «быть устроенным в собственной жизни в любом случае: мы можем принять

это, можем выдержать это». Это чувство формируется опытом, полученным в определенных жизненных ситуациях (ситуационный опыт бытия). Из опыта наличия этой последней опоры приходит наше «Да» миру и жизни здесь, его условиям, - внутреннее согласие с «бытием в этом мире» и с его данностями. В результате то, что может быть принято - может быть принято, и что-то, что трудно принять - можно выдержать [2, 38-39].

При каких условиях «Основа бытия» становится для нас ощутимой? Когда мы глубоко соприкасаемся с самими собой. Поскольку, наше «Сущностное Я» коренится в этой Основе и неотделимо от нее. А также, когда мы сознательно обращаемся и переживаем факт нашего собственного присутствия здесь; во время пиковых переживаний, молитвы, медитации, благодарности; во время созерцания природы, красоты, величия и т. д.

В каких случаях мы теряем это чувство? С точки зрения А. Лэнгле, наше бытие настолько самоочевидно, что, порой, мы просто не обращаем это внимания. Тогда доступ к нему теряется. В переживании бытия, речь не о «*cogito ergo sum*», а скорее о «*sentio ergo sum*». Хотя мышление может привести к осознанию Бытия, в экзистенциальном смысле, важнее «чувствую, значит существую» или, скорее, «чувствую, что существую» [2, 39]. Это чувство теряется, когда наша чувствительность и эмоции перегружены или парализованы, мы находимся в состоянии стресса, слишком одержимы своими мыслями, планами и проблемами. А также, если мы живем хаотичной, неупорядоченной жизнью.

Как мы переживаем потерю этого чувства? Без контакта с «Основой бытия», наша жизнь наполняется страхом. Любое отклонение от обычного пути, любое маленькое страдание становится угрозой, а радость сомнительна и маловероятна. В жизни нет структуры, и нам не на что полагаться. Все хаотично и разнонаправлено. Травматический опыт разрушает изначальное и фундаментальное доверие к жизни.

С точки зрения Экзистенциального анализа, фундаментальное доверие базируется на трех составляющих – сам человек, люди вокруг него и мировой порядок. В основе фундаментального доверия лежит чувство (опыт) того, что «всегда есть нечто», что подхватывает и оказывает поддержку; даже если все структуры рушатся, человек все еще вписан в определенный порядок вещей. Согласно А. Лэнгле, в метафорическом смысле это доверие, что существование здесь имеет основу, превосходящую мое собственное бытие, поэтому этот мир и мое собственное существование могут быть поддержаны. Это опыт пра-веры, но, фокусируясь на переживаниях, мы остаемся в рамках психотерапии.

Можно ли углубить переживание «основы бытия»? Мы можем активизировать этот опыт с помощью вопросов, которые некоторые задают себе в детстве: «Как это может быть, что я – это я?». Это непостижимо, вызывает удивление, выводит нас за пределы мышления, к непосредственному опыту. Также, когда мы осознанно усиливаем собственное присутствие, например, спрашивая себя: «Я живу, я здесь - но действительно ли я чувствую это? Чувствую ли это своим телом? В этом мире? Чувствую ли поддержку? Присутствую ли я здесь? В этой комнате, в своей семье, со своими друзьями? Действительно ли я проживаю этот момент? Или, психологически отсутствую?». Удивлялись ли мы когда-нибудь факту нашего бытия здесь? Чувствуем ли мы себя защищенными, можем ли мы быть хорошими с самими собой? Принимаем ли мы наши чувства, страхи, радости, несовершенства? Или вынуждены бороться, что-то скрывать от себя, обесценивать или отвергать? В каких случаях мы можем быть себе поддержкой? [2, 40-42].

Эти простые вопросы ведут нас к самым глубоким областям человеческой психики, где человек укоренен самим фактом своего существования. Они, сами по себе, являются направляющими и восстанавливающими связь с нашим бытием здесь. Но, особенно важными они становятся в кризисные времена, когда привычный мир изменяется,

привычные опоры рушатся, и человек чувствует потерянность и неустойчивость, сталкиваясь с новыми вызовами. Когда во внешнем мире не на что опереться и происходящее вокруг вызывает тревогу и страх, стоит попытаться обрести внутреннюю опору, и такие вопросы могут проложить путь к «основе бытия», к внутренней устойчивости в «центре циклона».

Мы хотели бы завершить этот небольшой доклад корейской пословицей: «Большое дерево должно иметь сильные корни». Искренне желаем, чтобы все мы, особенно в наши, быстро меняющиеся, кризисные времена были глубоко укоренены в своем собственном существовании.

Литература.

1. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том перший. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 576 с.
2. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций: Пер с нем./ Вступ. ст. С.В. Кривцовой. – 5-е изд. – М.: Генезис, 2018. – 235с. – (Теория и практика экзистенциального анализа).
3. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков: «Фолио», 2003.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВ'Я РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ПОМОЩЬЮ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

Карамушка Людмила Николаевна (Киев, Украина)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-3419>

Снегур Юлия Сергеевна (Киев, Украина)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-7870>

Актуальность исследования. В статье говорится актуальности и важности обеспечения психологического здоровья руководителей образовательных организаций обосновано, что в нынешних условиях деятельность руководителей учреждений общего среднего образования в Украине осуществляется в достаточно выраженных стрессовых условиях, что обусловлено, как социально-экономическим кризисом, так и проблемами, связанными с пандемией (через распространение вирусе COVID -19). Все это обуславливает изучение психологических ресурсов, которые могут способствовать реализации стресс-преодолевающего поведения руководителей и способствовать повышению психологического здоровья персонала и организации.

Цель исследования: раскрыть особенности обеспечения психологического здоровья руководителей образовательных организаций, представить результаты исследования уровня выраженности копинг-стратегий руководителей и проанализировать его значения для психологического здоровья персонала и организации.

Методы и методики исследования. Подобраны валидный и надежный психодиагностический инструментарий для исследование копинг-стратегий руководителей образовательных организаций: «Методика исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М.Паркер; адаптация Т. Крюковой) [2], которая дает возможность изучать такие копинг-стратегии: проблемно-ориентированную; эмоционально ориентированную; копинг-стратегию, ориентированную на избегание; копинг-стратегию отвлечения; копинг-стратегию поиска социальной поддержки.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 22). Для статистической обработки и анализа данных использовался метод описательной статистики.

В опросе приняли участие 191 руководителей образовательных организаций Киева и Киевской области, из них 23,0% директора учреждений общего среднего образования, 30,9% - заместители директоров, 14,1% - руководители кафедр (методобъединений), 31,9% - руководители рабочих (творческих) групп.

Результаты исследования. С учетом имеющихся в литературе разработок (В. Бодров [1], С.Нартова-Бочавер [4]; R. Lazarus и S. Folkman [7] и др.), *копинг-стратегии* понимаются как когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, направленные на преодоление трудностей в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. При этом отмечается, что каждая из составляющих имеет свое «нагрузки». Так, когнитивные усилия человека направлены на анализ проблемы, составление возможного плана действий, поиск альтернативных вариантов выхода из ситуации и тому подобное. С помощью эмоциональных усилий человек контролирует свои переживания, искать эмоциональную поддержку в окружение. Поведенческие усилия позволяют лицу достичь желаемого результата.

Психологическое здоровье понимается как совокупность личностных характеристик, которые являются предпосылками стрессоустойчивости, социальной (в том числе и профессиональной) адаптации, успешной самореализации и характеризуется принятием себя, своих достоинств и недостатков, осознанием собственной уникальности, своих способностей и возможностей; хорошо развитой рефлексией, умением распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков, умением находить собственные ресурсы в тяжелой ситуации [3].

Значимым и одним из важных факторов обеспечения психологического здоровья в организации является применение руководителями и персоналом организаций *активных, конструктивных копинг-стратегий* (таких, например, как решение проблемы, поиск социальной поддержки) и *наличие в организации организационно-психологических условий* (положительной организационной культуры, безопасного, вместе с тем, конкурирующего, организационной среды и т.д.), которые способствуют использованию таких копинг-стратегий.

На наш взгляд, существенным также является, использование руководителями и персоналом организаций «личностного профиля копинг-стратегий», который выстраивается с учетом следующих показателей: личностных ресурсов, конкретных организационных ситуаций и задач, а также ситуаций личностной и семейной жизнедеятельности (с учетом подхода Work-Life Balance).

Копинг-стратегии можно рассматривать, в контексте ресурсного подхода (S. Hobfoll [6]), как ресурсы личности, которые способствуют успешному приспособлению человека к окружающему миру и практическому овладению им, а, следовательно, и обеспечению психологического здоровья. Кроме того, они могут выполнять и важную буферную функцию, поскольку препятствуют развитию психической патологии, девиантного поведения, личностных нарушений и т.д., о чем говорится в работе С. Peterson и M.E.P. Seligman [8].

Установлено в процессе исследования уровня выраженности копинг-стратегий у руководителей образовательных организаций, что определенная часть опрошенных руководителей учреждений среднего образования используют *активные, продуктивные копинг-стратегии*, можно оценить, как положительный факт.

Выявлено, что 60,2% опрошенных (более половины респондентов) имеют *высокий уровень* выраженности такой копинг-стратегии, как «*проблемно ориентированная*», применяя которую, человек стремится использовать личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного решения проблемы [7]. Также авторы считают, что копинг, ориентированный на решение проблемы, уменьшает

негативное влияние острых жизненных событий, так и стрессовых факторов длительного действия. Исследователи также подчеркивают, что использование копинга, сфокусированного на проблеме, связано со снижением депрессии и текущего дистресса [5]. Таким образом, использование «проблемно ориентированной» копинг-стратегии является существенным условием обеспечения психологического здоровья, как самих руководителей, так и образовательных организации в целом.

Выяснилось, что 36,6% (немного более трети опрошенных) используют такую копинг-стратегию, как «поиск социальной поддержки». Данная стратегия представляет собой активную поведенческую стратегию, применяя которую, человек для эффективного решения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среды (семьи, друзей, коллег). По производительности, то ее в одних случаях относят к продуктивным, а в других к таким, которые занимают промежуточное место между продуктивными и непродуктивными копинг-стратегиями. Следовательно, ее использование можно оценить в целом положительно, а не очень большое количество из руководителей с высоким уровнем выраженности такой стратегии, наверное, можно объяснить тем, что руководители, занимая высокий должностной статус в организации, а также имея высокий управленческий и профессиональный опыт, привыкли достаточно часто самостоятельно решать те или иные проблемы.

Обращает на себя внимание то, что достаточно часть опрошенных использует пассивные, непродуктивные копинг-стратегии, можно оценить отрицательно, поскольку это свидетельствует о том, что существуют определенные «проблемные зоны» в деятельности руководителей образовательных организаций.

Так, почти половина опрошенных (45,0%) имеют высокий уровень выраженности такой копинг-стратегии, как «эмоционально ориентирована». Данная копинг-стратегия связана с возникновением негативных эмоций, связанных с ситуацией, и сосредоточенностью на таких эмоциях. В литературе отмечается, что копинг, ориентированный на эмоции, характеризуется большей выраженностью депрессии и риском возможных проблемных последствий [7]. С учетом того, что руководители учреждений общего среднего образования находятся в постоянной управленческой и педагогической взаимодействия с членами педагогического коллектива, учениками и их родителями, возникновение такого негативного эмоционального фона могут негативно сказаться не только на психологическом здоровье самого руководителя (например, обуславливать возникновение профессионального выгорания руководителей), но и на психологическом здоровье всей образовательной организации (ее негативном эмоциональном настроении, возникновению напряженности, конфликтных ситуаций и т.д.).

Зафиксировано, что 34,0% опрошенных (что составляет, более трети респондентов) имеют высокий уровень выраженности такой копинг-стратегии, как «избегание», которая проявляется в том, что человек стремится избежать контакта с окружающим миром, вытесняет необходимость решения проблемы. В литературе отмечается, что копинг-стратегия «избегание», вместе с копинг, ориентированный на эмоции, характеризуется возможностью возникновения депрессивных состояний и может иметь определенные проблемные последствия [7]. К «крайних» способов «избегания» относят погружения в болезнь, активизацию употребления алкоголя, наркотиков, а также такой вариант активного образа ухода, как суицид. Данная стратегия является одной из ведущих поведенческих стратегий, которая способствует формированию дезадаптивного, псевдопреодолевающего поведения. Ее использование обусловлено недостаточным уровнем личностных копинг-ресурсов и навыков активного решения жизненных и профессиональных проблем [28]. С учетом того, что руководители учреждений среднего образования несут ответственность за решение проблем, которые постоянно возникают в повседневной деятельности образовательных учреждений, то использование на высоком уровне выраженности

такой копинг-стратегии третью руководителей может негативно сказаться на психологическом здоровье организации, поскольку не способствует удовлетворению потребностей организации и ее работников, движения организации к инновационным целям и задач.

Определено, что 28,3% опрошенных используют на высоком уровне выраженности такую копинг-стратегию, как «*отвлечение*», которая проявляется в стремлении отвлечься, отдохнуть (с использованием таких способов, как чтение книг, просмотр телепередач, развлечения и т.д.). Данную стратегию, скорее всего можно отнести к пассивным и непроизводительным по отношению к решению проблемы, но, вместе с тем, в отдельных ситуациях эта стратегия дает возможность восстановить психологическое и эмоциональную энергию и подготовиться к использованию более активных и продуктивных стратегий. Поэтому, не «злоупотребление» этой стратегией, а чередование вместе с активными и продуктивными копинг-стратегиями, может способствовать психологическому здоровью персонала и организации.

Выводы. В процессе исследования установлено, что значительная часть руководителей учреждений общего среднего образования, наряду с использованием активных и продуктивных копинг-стратегий, используют такие пассивные и непроизводительные копинг-стратегии. Это может негативно сказываться на психологическом здоровье персонала и организации. Внедрение специальных информационно-развивающих и тренинговых программ для психологической подготовки руководителей в этом направлении может способствовать решению этой проблемы. Это обеспечит повышения уровня психологического здоровья руководителей образовательных организаций, а также в свою очередь, психологическое здоровье персонала и организации.

Литература

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению. *Психологический журнал*. – 2006. Т. 27, № 1. –С. 122–133.
2. Водопьянова Н. Е. *Психодиагностика стресса*. – Санкт-Петербург : Питер, –2009. – 336 с.
3. Дубровина И. В. *Психическое здоровье детей и подростков* : учеб. пособие. Москва, 2000. 256 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. – 1997. № 5. – С. 20–30.
5. Ярош Н. С. Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки». *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. – 2015. № 58. – С. 60–64.
6. Hobfoll, S. E. Social Support: Will you be there when I need you? In: A lifetime of relationships. N. Vanzetti and S. Duck (eds.). California, – 1996. P.12–22.
7. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. New York, 1984. – 444 p.
Peterson, C., Seligman, M. E. P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York, – 2004. – 800 p.

СВОЕВРЕМЕННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ – ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

*Кичук Антонина Валерьевна
(Одесса, Украина)*

Актуальным, востребованным и своевременным является исследование научной проблемы – психоэмоциональное здоровья личности. Особенно, в настоящее время во время COVID-19, современные реалии жизнедеятельности человека заостряют проблематику его психоэмоционального здоровья – личностного свойства, которое имеет самоценность в течении всего жизненного пути. Трудно переоценить значимость эмоциональной составляющей здоровья

личности в психологической сфере в контексте современных научных представлений об эмоциях. Речь идет о феномене, составляющем, (наряду с разумом и волей), содержание человеческой психики (Вилюнас В., Herreraclavero F., Karner T., Кириленко Т., Kogler K., Pulido Acosta F., Прохоров А. и др), ибо в эмоциях познается через переживания не только значимость для личности явлений окружающего мира, а и «мера собственного в нем» (названного исследователями «эмоциональным самопознанием») с целью «изменения образа» относительно актуализации собственных ресурсов [1]. Мотивирующе-смысловая роль эмоций исследователи связывают с тем, что именно эмоции «энергетизируют», а также организуют и восприятие, и мышление, и действия личности (К.Изард, С.Рубинштейн, О.Санникова, А.Чебыкин и др.) Более того, теоретико-эмпирическим путём установлены как когнитивно-оценочная (В.Вилюнас, Р.Плутчик), так и рационализирующая функции, благодаря тому, что речь идёт о своеобразном значении эмоций (образно названым Р.Баком «эмоциональным фильтром»), относительно событий, происходящих вокруг личности и в процессе межличностной оценки, а также выполняемой роли содействия социальному контролю. Среди практикующих психологов имеет место даже категорическое суждение о том, что именно эмоциональное состояние «прямо и сейчас» является «моментальной фотографией» здоровья человека (Немченко Н., Токман А.). Между тем психологи едины в выводе о том, что современный человек, как биосоциальное существо, испытывает крайне высокое давление (особенно в связи с обострением экологических проблем, всемирной пандемией вируса COVID-19, деформациями социального и духовного свойства). Это обусловило появление в научном дискурсе конструкта «психосоциальный комплекс» отношения и взаимоотношения в подсистеме «человек – внешний мир», а также обоснование важности гармонии внутреннего («эндопсихики») и внешнего – «экзопсихики» [2].

Результаты проведенных исследований подтверждают не только обострение проблемы психоэмоционального здоровья личности в возрастной период раннего взросления, который, как правило, совпадает с этапом личностно-профессионального становления в условиях высшей школы, но и актуализацию потребности специального изучения основ здоровья студенчества в психоэмоциональной сфере [3].

В современных условиях, научной психологией уже установлено, с одной стороны, в чем конкретно проявляется кризис юношеского возрастного периода, на котором и фиксируется наивысший подъем склонности личности к риску (переосмысление личной жизни, жажда острых ощущений, губристическое стремление к совершенствованию и превосходству, активизация мотивации достижений), а также особенности конативного источника риска – подозрительности, склонности к конфронтации, непрямая агрессия и негативизм; с другой же стороны – обосновано, что именно обозначенный возрастной период правомерно выделять в риск, как специфично эмоционально-волевым действию, определенные его формы – избегания, поиска, девиантности [4].

Осуществление изучения и анализ научной литературы свидетельствует о значительном внимании психологов к эмоциональной сфере жизнедеятельности личности. Между тем именно такой сегмент проблемы, как эмоциональная составляющая здоровья в психологической сфере касательно личности юношеского возрастного периода, не выступал предметом целостного исследования.

В результате научного дискурса представляется возможным утверждать, что личностный модус осознания самооценки здоровья в психологической сфере, важности способности к его самопознанию, готовности к сохранению, подготовленности к восстановлению и обогащению – актуализируют значимость системно-субъектного подхода. Так, согласно научной позиции его представителей (в частности Л.Божович) первейшей формой субъектности выступает осознание и признания себя субъектом собственных действий; аффективное же «выделение себя» возникает раннее, нежели рациональное. Конструктивной общепризнана исследовательская позиция относительно рассмотрения личности в качестве «смысловой системы», где период раннего взросления выступает тем «онтологическим уровнем личности», который позволяет ценностно-смысловой сфере уже самостоятельно функционировать (А.Асмолов, М.Ивкова, Е.Сейко и др.). Системно-субъектный подход позволяет осмыслять личность современного студента в

измерениях, в частности, его психоэмоционального здоровья одновременно в качестве и субъекта самореализации, и объекта такой самореализации.

Таким образом, вышеизложенное усиливает научный интерес к концептуализации процесса познания психоэмоционального здоровья студентов, разработке его психологических основ.

Определяясь в концептуальном подходе, мы опирались на научную позицию А.Чебыкина относительно представления собственно эмоционального здоровья – целостным явлением. Речь идет о функционировании чувственной сферы человека – от относительно позитивно-комфортного до негативно-дискомфортного – в различных условиях его жизнедеятельности. В концептуальной модели исследования психологических основ эмоционального здоровья, на наш взгляд, правомерно различать: 1) аспект онтогенеза, который отражает личностно-процессуальные закономерности развития эмоционального здоровья в соответствии с возрастными системами периодизации; 2) компонент эмоциональности, где репрезентованы факторы и стрессы, возникающие под влиянием различных социальных обстоятельств (деструктивных, психогенных, конфликтных и т.п.); 3) составляющую, которая характеризует специфику проявления эмоционального компонента здоровья личности в психологической сфере (эмоциональность, эмоциональная амбивалентность, фрустрация, тревожность и т.п.), т.е. все то, что и конкретизирует психологические представления о содержательных признаках проявления именно психоэмоционального здоровья студентов; 4) отдельный аспект вбирающий характеристики выраженности эмоциональной составляющей психологического здоровья личности – эмоциональные зависимости, эмоциональные акцентуации, эмоциональные нарушения и т.п.; 5) профилактико-коррекционный компонент, который включает как социально-психологические приемы, так и психофизиологические способы.

Таким образом отметим, что психоэмоциональное здоровье выступает интегративным свойством личности. От того может быть осмысленно, во-первых, в ракурсах «субъектность – объектность», «прагматичность – непрагматичность» т.е. в плоскости которую ученые называют дихотомией «здоровье – нездоровье»; а, во-вторых – в контексте определенных измерений относительно последнего, то в нашем понимании, индивидуально-психологическое измерение возможно осуществить по меньшей мере через два показателя – «эмоциональной глубины» и «способности к эмоциональной саморегуляции». Ценностно-смысловое измерение психоэмоционального здоровья студентов представляется возможным исследовать через интегральный показатель, который обобщенно может быть назван «способностью получать удовлетворение от жизни» – состояния комфортности, благополучия, «эмоциональной акцентуации». Социально-психологическое измерение психоэмоционального здоровья личности в юношеской возрастной период жизнедеятельности имеет смысл проследивать через показатель «способность к сопереживанию» и «альтруизм» как его показатели проявления.

Изучение и анализ научного фонда, где непосредственно или опосредственно освещаются конструктивность практико-ориентированных подходов к разработке основ психоэмоционального здоровья современного студенчества, а также саморефлексия сложившегося нашего опыта в этом плане, позволяют прогнозировать выбор стратегии психологического сопровождения исследуемого процесса.

Речь идет о понимании доминантой процесса *самопознания* в период раннего взросления (М. Боришевский, И. Кон, В. Семиченко и др.) готовности личности распознавать свои эмоции, процесса *сохранения* психоэмоционального здоровья – гармонизацию эмоционально-чувственной сферы через способность к адекватной эмоциональной оценке деятельности и поведения как собственной, так и окружающих, а процессов *восстановления* – ориентацию личности на позитивных эмоций и *обогащения* – ее готовности к эмоциональной саморегуляции. Следовательно, складывается возможность осмыслять разработку психологических основ эмоционального здоровья личности в условиях высшей школы через призму параметров подсистемы «индивид, субъект, личность, субъектность», опираясь при этом на положение научной психологии (в частности, утверждения А. Асмолова) о том, что понятие «личность» является более широким, нежели понятие «профессия».

В нашем понимании, принципиально важна не только констатация характеристик проявления у студентов психоэмоционального здоровья, а и апробация подходов к целостному его исследованию, а также определение необходимых пропедевтических мер и условий психологической коррекции.

В результате проведенной аналитической работы была установлена система принципов, которая расценивалась нами в качестве методологической платформой исследовательского поиска – системной дифференциации с акцентом на установленные (в частности, С. Рубинштейном) маркеры (структурированность, инвариантность, целостность); принцип развития субъектности, объясняющий императив духовности в процессе осознания личностью самоценности психоэмоционального здоровья; нормоцентричность и профессиональная детерминированность ценностно-смыслового самоопределения, реализация которых в высшей школе «приближают» процессы самопознания и самосовершенствования личности современного студента [3].

Определялись в стратегии практико-ориентированного подхода, мы опирались на научную позицию П. Гальперина в вопросах результативности определенных «ориентированных действий» и их составляющих – исполнительской, смысловой, целевой [5]. Так, на всех этапах – и самопознания, и сохранения, и восстановления, и обогащения психоэмоционального здоровья – принципиально важным считалось создание определенных условий в высшей школе, которые обеспечивают формирование у студентов «заданных действий».

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с определением таких условий и разработкой психологического инструментария их реализации в учреждениях высшего образования.

Литература.

1. Кириленко Т. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення // Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка – 2018. – №1(8). – С. 26-29
2. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под. ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 274 с.
3. Кічук А. В. До питання про концептуалізацію пізнання психоемоційного здоров'я студентів // Теоретичні і прикладні проблеми психології – 2020. – №2 (52). – С. 117-131
4. Чебикін О., Вдовіченко О. Специфіка схильності до ризику у віковій кризовій періоді онтогенезу // Наука і освіта. – 2020. – №2. – С. 5-13.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: избр. психол. труды. – Москва: Ин-т практ. психологии, 1998. – 480 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ФОРМЫ

Копылов Сергей Олегович (Киев, Украина)
ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1984-4468>

Одна из главных установок постнеклассической рациональности - всеохватывающая *интеграция* знаний о человеке и универсуме, своего рода новый «великий синтез», так считают многие методологи [9; 12; 15]. Интеграционные процессы последних десятилетий (носившие в основном стихийный характер) привели к возникновению множества новых наук, эвристических междисциплинарных исследовательских программ и подходов, некоторые из которых приобрели общеэпистемологическое значение. В то же время стала очевидной необходимость придать интеграционным усилиям *целенаправленный* характер [14] и сосредоточить их на уровне объединения целостных *систем* знания, а не только их отдельных компонентов.

В свою очередь, построение релевантной и приемлемой для всего научного сообщества «метаметодологической» (общелогической) модели как самой интеграционной деятельности, так и формы ее знаниевого продукта. Но создание такой модели, особенно в сфере человековедения, затрудняется прежде всего радикальными различиями (а зачастую и просто неопределенностью) в трактовке самого понятия интеграции и, соответственно, в представлениях о ее путях и механизмах. Столкновение общеэпистемологических установок – от традиционного «жесткого» монизма до эклектического («винегретного») плюрализма или методологического анархизма в духе П. Фейерабенда, - по-видимому, исключает возможность построения приемлемого для всех «логического образа» единства *предметов и методов* не только разных наук, но и отдельных подходов в рамках одной научной дисциплины. Ситуация усложнена тем, что речь одновременно идет о синтезе на более высоком уровне – между *научным познанием* как таковым и другими сферами постижения и практического преобразования действительности – искусством, философией, религиозно-этической мыслью и т.д. Иначе говоря, наука должна вступить в новые отношения с универсумом человеческой культуры.

Одним из важных болезненных узлов очерченных проблем оказалась *психология*, изначально и по определению существующая на «перекрестке» естественных и гуманитарных наук, философско-метафизических построений и социальной практики, собственно научного и ненаучных или «инонаучных» способов познания. Это и породило постоянно воспроизводимую ситуацию «многих психологий», которую Ф.Брентано еще в 1874 г. охарактеризовал как кризисную. В дальнейшем кризис, не прекращаясь, перешел из «открытой» фазы, характерной для первой трети XX ст., в стадию индифферентного сосуществования или конкуренции (часто «силовой» т.е. малопродуктивной) разных ориентаций, подходов и теорий. При этом, во-первых, выявилось их радикальное различие (иногда противоположность) на уровне *онтологических и гносеологических оснований* - «логических ядер», в терминологии В.А. Роменца, или «логических начал», как говорил Л.С. Выготский, а впоследствии В.С. Библер. Во-вторых же, ряд психологических систем утверждаются в науке и развертываются как «равномощные» эвристические способы описания и объяснения *психической жизни в целом*, а не просто отдельных ее компонентов и сторон.

Различные подходы чаще всего первоначально складывались на основе теоретического и эмпирического исследования неких «частичных» феноменов (сторон) психической жизни, возводя их затем во всеобщность в качестве ключевых (атрибутивных) определений всей психики или же «единиц», несущих в себе все свойства целого. И жизнеспособность, активное развитие этих ориентаций или систем

(достаточно назвать поведенческую психологию, классический психоанализ, гештальтизм, деятельностьную парадигму, экзистенциальную и гуманистическую психологию) обусловлены, очевидно, тем, что выбранные ими исходные понятия и утверждения - и, соответственно, выстроенные вокруг них «логические ядра» - *действительно* обладали потенциалом онтологической и методологической универсальности. «Универсализация особенного» - как осознанная стратегия исследования, а не как безусловная абсолютизация того или иного «начала»! - оказалась эффективной, и это оправдывает «претензии» каждого из подходов на роль всеохватывающей или, во всяком случае, доминантной научно-психологической парадигмы. Но это же делает борьбу за первенство неизбежной; стремление же отвести каждому подходу или теории определенный предметно-проблемный «отсек», где она, по-видимому, наиболее эффективна, не решает принципиальной коллизии, да и просто неосуществимо. Бессмысленными в этом контексте оказываются и неоднократные попытки создания «самой всеобщей» (?!), формально объединяющей теории психического. Эту коллизию отчасти обрисовал еще Выготский в «Историческом смысле психологического кризиса» [8]; с тех пор появление гуманистической и экзистенциальной, а затем когнитивной психологии (если говорить только о самых крупных явлениях) лишь подтвердило эту закономерность.

Становилось все более очевидно, что для *полного* охвата «сверхсложных» (Э. Морен) феноменов внутренней жизни - как и бытия человека в целом - значимы, необходимы все крупные течения и ориентации (системы) новейшей психологии (не говоря о использовании потенциала других сфер культуры), а также «донаучные» - начиная от античности - и еще не возникшие или не развернувшие свою универсальность. Ни одна из них не может развиваться, игнорируя существование других. В этом смысле интеграция становится - порой неосознанно - повседневной проблемой каждого ученого: даже выбирая *одну* из «психологий» как доминанту своей деятельности, он должен так или иначе - но в любом случае компетентно и взвешенно - самоопределяться по отношению к остальным. Тем самым направленность на интеграцию оказывается *сущностным определением* психологии, да и всего человековедения. Это становится особенно явно на фоне еще одной общепризнанной тенденции постнеклассической науки - сосредоточения не на столько на устойчивых объектах, сколько на «проблемных узлах», что по определению требует динамичной кооперации. В психологии же остаются неразрешенными - то уходя в ее «подсознание», то вновь вставая со всей остротой - «извечные методологические проблемы» (А.В. Юревич [14]) - психофизиологическая, психофизическая, психосоциальная, психогностическая; в последнее время к ним можно добавить психоинформационную (взаимодействие психики и информационных систем).

Оказалось недостаточным - при всей естественности и зачастую плодотворности - стихийное «скрещивание» отдельных идей, принадлежащих разным подходам, теориям и т.д. В итоге очерчивается императив поиска конкретной формы *логической совместимости* исключаящих друг друга - или, по мнению некоторых методологов, вообще «несоизмеримых» - целостных систем (особенных *культур*) психологического знания, - поиск логики их *взаимодополнительности*, как часто стали говорить с «подачи» физических идей Н.Бора. Однако возможность проецирования из естествознания на психологию этого принципа, еще недостаточно разработанного в общеэпистемологическом плане, представляет отдельную логическую проблему. Во всяком случае, очевидно, что «дополнительность» в этом случае не может означать включение одной «всеобщности» (см. выше) в другую в качестве частного случая (как это было с классической и релятивистской механикой).

При этом, речь не может идти и о механическом (т.е. эклектическом) «прибавлении» одного способа научно-исследовательского мышления и деятельности к другому - ведь их нельзя рассматривать просто как несамостоятельные фрагменты

будущей единой теоретической конструкции. В этом контексте часто и справедливо констатируемая *фрагментированность* современного психологического знания не означает, что его интеграция может осуществиться в «классическом» естественнонаучном стиле – по аналогии с «собираанием механической конструкции из жестких деталей» (А.А.Зиновьев) [10, 64]. Ведь и сам *предмет* психологии в контексте современной методологической рефлексии полагается не путем «составления» из компонентов, изучаемых разными психологическими дисциплинами или теориями тех или иных явлений. Именно поэтому их взаимодополнительность – как и в случае «общепсихологических» ориентаций и подходов - должна быть не «арифметическим» сложением, а формированием тех или иных *взаимоотношений*. Как отмечал еще И.Кант, именно «идея целостности» предмета, а priori очерченная или «предчувствуемая» в том или ином научном подходе, определяет в дальнейшем характер «членения объекта» и формирования дисциплинарной структуры науки [10, 485 - 486]. Именно в этом он видел залог «архитектонической», а не механической целостности научного знания – его *системного* характера (впоследствии философия «наукоучения» XVII – XIX ст. – Канта, Гегеля и др. -стала одним из оснований современной теории систем). Психология же изначально, задолго до возникновения общенаучных системных и холистических подходов, постулировала целостность внутреннего мира – при существенно различной трактовке разными направлениями «устройства» и природы этого единства. Сказанное не исключает продуктивности попыток «собрать» целое психики из отдельных «элементов»; в этом отношении наша наука прошла огромный путь от прямолинейного атомизма XIX в. и от противопоставленной ему дильтеевской программы понимающей («расчленяющей») психологии до применения современных тонких методов системного подхода, призванных разрешить извечную проблему сопряжения анализа и синтеза.

Так или иначе, интеграция на *гносеологическом* уровне – между «единицами» знания - стимулируется *онтологической* целостностью внутреннего мира человека и должна ориентироваться на многоуровневый, «нелинейный» и динамичный характер этого *единства многообразного*. Сверхсложные отношения сторон, граней, «фрагментов» психической жизни требуют «конгениальной» логической многомерности устройства современного теоретического знания. Впрочем, само традиционное понимание теории – в частности, ее гипотетико-дедуктивного построения – проблематизируется, не «срабатывает» применительно к задаче «объединения» *разных* теоретических целостностей – даже классического типа, не говоря уже о более сложно-противоречивых единствах. Средства формальной логики – не только традиционной, но и современной математической – оказываются недостаточными как на предметно-онтологическом, так и на гносеологическом уровнях научной деятельности, ориентированной на интеграцию.

В итоге для выхода из ложной альтернативы традиционного монизма (ориентированного на создание всеобъединяющей теории классического типа) и хаотического плюрализма, проповедуемого крайними приверженцами постмодернизма, все чаще выдвигается, с одной стороны, идея *системного (диалектического) синтеза* (см., в частности, [3]) или же более свободной, «сетевой» модели знания, с другой стороны – идея *диалога*, «устойчивой конструктивной коммуникации» (В.А. Мазиллов [13]) различных подходов. Впрочем, последнее выражение представляется метафорой, нуждающейся по меньшей мере в прояснении: на каком основании и каким образом понятие общения может быть перенесено с отношений между людьми на связь, взаимодействие *когнитивных* объектов (теорий, суждений, понятий)?.. Обратная сторона этого вопроса: можно ли говорить о *логике* синтеза - о собственно логических связях и отношениях - там, где теоретические конструкты берутся не как абстрактно-самодовлеющие идеальные «вещи», а - в соответствии опять-таки с тенденциями постнеклассической рациональности - как сущностные проявления уникальных

способов (культур) мышления – «смысловых позиций» (М.М. Бахтин), принадлежащих конкретным индивидуальным и групповым субъектам научного творчества? Здесь наглядно проявляется переплетение (и необходимость *осознанного* различения и объединения) *когнитивно-логического* и «социально-коммуникативного» [13] планов интеграционной деятельности.

На наш взгляд, идея синтеза и идея диалога в равной мере продуктивны как стратегические ориентиры интеграции психологического знания и, значит, должны, в свою очередь, реализоваться как взаимодополнительные, во взаимопереходе. Выше мы уже фактически наметили некоторые проблемы и трудности разработки и конкретизации этих стратегий, предполагающей, в частности, выявление и анализ существенного *противоречия* между ними. Ведь предметом *синтеза* (и в его нововременном, и в современном понимании, связанном с системным подходом) являются материальные или идеальные *объекты* (в частности, знаниевые продукты), внешне находящиеся и пассивные по отношению к субъекту, осуществляющему объединение, устанавливающему (создающему) системно-логические связи и т.д. Диалогическое же взаимодействие - опять-таки при любой его трактовке – связывает *субъектов* активности, полагается и развивается ими самими, а не внешними силами, и предполагает сохранение автономности (неслиянность) участников. Следовательно, их единство имеет принципиально иной характер, чем объединение объектов: с одной стороны, оно носит *событийный* характер (можно говорить о совместном созидании динамического пространства, хронотопа общения), с другой – заключается в той или иной степени *смысловой* (т.е. не только чисто логической) *согласованности* представлений, мыслей, высказываний, действий партнеров. Всё это побудило М.Бахтина жестко разграничить и даже противопоставить *логические* и *диалогические* отношения [6]. В то же время В.С. Библер, развивая и оспаривая бахтинскую «поэтику диалога», настаивает на том, что диалогическое общение может и должно быть возведено в *логику* - быть осмыслено как определенная «форма движения и взаимовыведения понятий», выражающая реальные процессы творческого мышления [1]. Забегая несколько вперед, выскажем предположение, что именно развитая им идея «диа-логики» (во взаимоопределении с другими неклассическими логическими средствами, о чем речь пойдет несколько дальше) может раскрыть подлинный смысл и механизм *синтеза* знаний.

Г.О. Балл был одним из исследователей, глубоко осмысливавшим только что намеченные эпистемологические коллизии, Развивая в русле системного подхода методологию системного синтеза знаний (и, в частности, эвристическую стратегию «медиационной проработки противоречий» как средства достижения этого синтеза [3]; о значимости понятия медиации речь пойдет ниже), он в то же время считал *диалогическое взаимодействие* (диалог) между субъектами научной деятельности «метaparadигмой» современного человековедения и, в частности, психологии. При этом «межсубъектные и внутренние диалоги» Балл в конечном счете рассматривал как *средство*, путь к согласованию противоречащих позиций; идеалом же такого согласования (в полной мере никогда не достижимым) он считал именно системный диалектический синтез. Не останавливаясь здесь на сложном вопросе о статусе диалога как средства установления и гармонизации взаимоотношений или же (в контексте философии диалога XX в.) как всеобщей регулятивной идеи человеческого бытия, рассмотрим детальнее понятие системного синтеза и его связь с диалектической методологией, подчеркиваемую Баллом [2; 3].

Одно из словарных (т.е. достаточно общепринятых) определений трактует системный синтез как «направление системного подхода, концентрирующее внимание на органичном соединении различных частей рассматриваемого сложного объекта в одно образование, уже обладающее качественно новыми свойствами, включая его способность к саморазвитию путем усложнения и дифференциации»

[<https://portal.tpu.ru/SHARED/o/OKENO/uch/SAiMP/лекция%201>]. В другом словаре говорится об «установлении новых системных связей... с целью формирования интегративного свойства» [<https://economics.studio/voprosyi-menedjmenta-obschie/sistemnyiy-sintez-15012.html>]. Здесь идея синтеза выступает неотделимой от понятия *системы*, причем в последнем акцентируются «органический» характер единства, наличие «новых свойств» или же особого «интегративного свойства» (?), сложность и «способность к саморазвитию». (Вспомним в этой связи, что в определение постнеклассической науки часто включают направленность на исследование сложных, «неравновесных», саморазвивающихся систем).

При этом в этих дефинициях можно увидеть фундаментальную трудность, неопределенность: с одной стороны, деятельность синтеза направлена на некий уже существующий «сложный объект» (очевидно, еще не рассматриваемый как органическая система), с другой – речь идет о «соединении различных частей... в одно образование». Следовательно, создание новой системы происходит путем *трансформации*, внутренней перестройки наличного объекта. И это преобразование трактуется как осуществляется извне свободная манипуляция «частями» будущей системы с целью создать необходимые субъекту-«конструктору» свойства и функции (часто при этом подчеркивается *целевой* характер системы). В то же время требование «органичности», видимо, означает необходимость учитывать не только естественные свойства компонентов, их уже наличные взаимоотношения (если они есть), но – что важнее всего – их тенденцию и «способность» к определенным связям и отношениям, как и возможную логическую или «физическую» *несовместимость*, противоречия. Это означает, что компоненты будущей системы должны восприниматься «конструктором» до некоторой степени как *субъекты* определенных интенций, вступающих в сложные отношения друг с другом и с его собственным замыслом. Иначе говоря, даже когда речь идет о создании материальных структур, синтез осуществляется как взаимодействие *идей*, «работающее» в итоге на формирование и реализацию основной идеи («единого основания системы», если воспользоваться категорией известной теории содержательного обобщения). Это значит, что синтез, осуществляясь по законам спонтанно-творческого отбора и комбинирования «элементов», в то же время предполагает глубокую рефлекссию - *анализ* наличных и потенциальных свойств и отношений.

Названные общие закономерности и проблемы системного синтеза в особой мере относятся к идеальным знаниевым объектам (а может быть – см. описанную выше коллизию когнитивно-логического и коммуникативного планов интеграции - и к *субъектам* познания). Очевидно, в сфере научного знания основная, конституирующая идея (наличие которой и отличает системное знание от устроенного по принципу «сети» или от хаотического набора сведений, суждений и т.д.) некоторым образом *предшествует* созданию целого как его «замысел». С другой же стороны – учитывая сказанное выше – эта идея *формируется*, «доопределяется», развивается в ходе взаимодействия тех понятий, суждений, рассуждений, целостных теорий, из которых «составляется» новое единство. В этом и коренится упоминавшаяся выше способность системы знания к саморазвитию, усложнению. И, очевидно, ее продуктивность существенно зависит от актуализации, конструктивно-аналитического «расширенного воспроизведения» семантики ее функциональных компонентов. Последние тем самым выступают относительно автономными (сохраняющими свою целостную логику) *агентами преобразования, развития системы*. Но это возможно, на наш взгляд, только если каждая «единица» знания представляет - «свертывает» в себе и способна благодаря анализу «развернуть» из себя - некий целостный уникальный *способ понимания* предмета исследования, т.е. уже существующую концепцию (подход) или же зародыш новой.

Из этого следует, что взаимодействие и согласование интегрируемых компонентов

предстает как имплицитное («сокращенно»-неосознаваемое) или же дискурсивно-логически артикулированное *общение* этих разных способов видения. Одним из его участников – «доминантным», организующим – является взгляд исследователя, осуществляющего «объединение» и тем самым с необходимостью вступающего в коммуникацию с другими авторами идей. Причем диалогическое общение (мы пока не очерчиваем это понятие подробно) предполагает установку на *взаимное отображение* целостных структур знания. Именно это обычно связывают с категорией *понимания*; формализацию же идеи структурного (взаимо)отображения представляет, в частности, развитое в работах Г.А. Балла понятие *моделирования* [2]. Вообще же его трактовка модели как одного из важнейших типов систем и как ключевой категории описания процессов *культуры*, на наш взгляд, прямо связывает идеи системного синтеза и диалога, что, однако, требует отдельного рассмотрения.

Отметим, что предположение диалогических отношений между «компонентами» знания ведет к трансцендированию общепринятого понятия системы и внутрисистемных связей. Ведь в этом случае оказывается, что ее компоненты или «подсистемы», оставаясь функционально подчиненными, *одновременно* способны идеально «вбирать» в себя друг друга и всю систему, т.е. выступать по отношению к ней как «равномощные» или даже «бóльшие» самостоятельные *системы*. Это один из логических аспектов сверхсложного характера бытия и знания о нем; реальным примером таких отношений может быть индивидуальная психика, определенная Г.С. Костюком как «система систем», и, очевидно, структура психологического знания должна быть так или иначе изоморфна ей. В этом смысле идея «сетового устройства знания» (Дж.Чью и др.) - акцентирующая, по-видимому, разнородные коммуникативные связи за счет системно-логических - представляется одной из перспективных (хотя пока что недостаточно разработанных) моделей строения знаний о человеке.

Если исходить из только что намеченного *внутренне-диалогического* представления о механизме синтеза, то всякий его продукт может быть лишь промежуточным итогом незавершеного общения «идей как людей и людей как идей» (определение диалога, данное В.С. Библером в устном общении). При этом полное устранение расхождений, противоречий между позициями не только невозможно, но к нему и не следует стремиться, так как это нивелировало бы их уникальные потенции. Собственно, продукт синтеза является *новым* знанием постольку, поскольку нетривиально, эвристически и в то же время *логично* (то есть в конечном счете рефлексивно) соединяет «отдаленные» - различные порой до противоположности - понятия, утверждения и т. д. Но, значит, этот продукт не может удовлетворять классическому идеалу *теории* - дедуктивно построенной, завершено-самозамкнутой, формально непротиворечивой и т.д. Полностью отказаться от общеэпистемологического требования непротиворечивости и завершенности, видимо, означало бы порвать с понятие научности вообще. Но целостность современного знания (если о ней вообще можно говорить...) должна иметь иную, чем в нововременном теоретическом мышлении, *открыто-динамичную* структуру, при этом внешне по-прежнему воплощаясь в законченных – прежде всего дискурсивных, знаково-символических – формах. Причем в сфере науки установка на артикулирование смыслов в высказывании (тексте) распространяется в пределе на *каждый* «синтезирующий» ход мысли, который, таким образом, должен быть одновременно интуитивно-спонтанным и глубоко рефлексивным.

Изначально в этой статье проблема интеграции научно-психологического знания была поставлена в предельной форме - как императив сопряжения систем, *противоречащих* друг другу на уровне оснований. Теперь из вышеизложенного видно, что именно *отношение к противоречиям* является ключевой логико-методологической проблемой современного знания, а задача их анализа, «проработки» по-новому актуализируется в контексте представления об идеальных объектах как о

потенциальных *субъектах* взаимодействия, саморазвития и т.д. Впрочем, традиционные системы философского идеализма акцентировали - зачастую гипостазирова и мифологизирова - именно эти свойства «идей» и при этом так или иначе «выходили» от формальной логики к содержательно-диалектической. Г.О. Балл также говорит о таком необходимом «трансцендировании» законов формальной логики в случае, когда объект научного исследования обнаруживает «парадоксальные свойства», т.е. – в нашем понимании – фундаментальную самопротиворечивость [3].

Но именно таковы, по-видимому, многие объекты человековедения, в чем и можно видеть онтологическое оправдание сосуществования «логически несовместимых» (и в то же время одинаково «истинных»!) их видений. Здесь еще в большей мере, чем в современной физике, оправдывается известное замечание Н.Бора о том, что «противоположностью глубокой истины может быть другая глубокая истина». (Здесь можно вспомнить также базовое положение диалектики о том, что именно фундаментальные противоречия являются источником развития любой системы). Однако ни на конкретно-научном, ни на общеэпистемологическом уровне до сих пор не решен вопрос о том, каким именно образом антиномичные утверждения о предмете *полагают* друг друга. Строгой логической формой такого взаимополагания (взаимовыведения) исключаящих друг друга положений (или утверждения и его отрицания) является *парадокс*. Его присутствие в теории классического типа, как известно, считается недопустимым, и обнаружение в начале XX в. парадоксов в основаниях самого «строгого» знания - логико-математического - было одним из неискоренимых проявлений кризиса нововременной рациональности. Но если не воспринимать парадоксальность бытия и мышления в духе иррационализма - как проявление их *алогичности*, абсурдности, - то возможно и необходимо именно *логическое* исследование парадокса, разработка его особой логики.

Именно на это нацелены, в частности, философские поиски В.С. Библера и работа его последователей – сотрудников культурологического семинара «АРХЭ», ряда ученых и педагогов России и Украины – с 80-х гг. и поныне. Логика парадокса («парадоксология») разрабатывается здесь во взаимоотношении с логикой «*трансдукции*» - предельного *взаимоперехода* разных способов понимания» (логик обоснования и развертывания своего видения) и с «диалогикой» - логикой *общения* логик [1; 7]. В контексте всего сказанного в статье значимость этой «группы логических преобразований» для проблемы интеграции научного знания о человеке очевидна: ведь необходимо обнаружить (вернее, выстроить) именно возможность логического перехода между альтернативными системами, в частности, психологическими. И очевидно, такой переход неотделим от их диалогического взаимоотображения – спора, поисков согласия, вопросов и ответов друг другу... Но для более четкой артикуляции идеи диалога научных подходов (все чаще провозглашаемой, но, как правило, остающейся неопределенно-метафорическим, - а значит, недейственным – лозунгом) мы считаем важным опереться опять-таки на философскую логику культуры В.С.Библера.

Прежде всего важно, что в этой концепции идея диалогических отношений (общения), развитая в новейшей философии и прежде всего у М.М. Бахтина [5], «замыкается» на другую универсалию современного бытия и мышления – на особым образом трактуемое понятие *культуры*. Соответственно всякий диалог понимается как напряженное смысловое общение разных *авторских* - индивидуальных и особенных (в частности, исторических) - культур (способов) миропонимания, общения, деятельности. И обратно: всякая культура порождает и изменяет себя – творит для себя «мир впервые» - в диалоге (споре, поисках согласия...) с другими культурами и с самой собой как носителем «инокультурных», разных начал. Осуществляется этот диалог культур в сфере *произведений* – как процесс их создания и понимания. При этом произведение предполагает, как уже сказано, авторство («изначальность» открытия-изобретения бытия и сознания), обращенность к адресату (ср. диалогическую концепцию

высказывания М.М. Бахтина [6]) и воплощенность личностно-смысловых интенций автора в *тексте* – завершенной знаково-символической «вещи». (На наш взгляд, именно двуединство, двуполюсность произведения - как завершенной, четко очерченной «вещности» текста, с одной стороны, и *процесса* его создания и сотворческого понимания (т.е. в принципе бесконечного «пересоздания», доопределения) – является адекватной моделью сопряжения результативного *синтеза* и *диалога*). Согласно Библеру, сутью современного *разума культуры* (или «разума взаимопонимания») является именно установка на общение в пространстве произведений (философских, научных, художественных, религиозно-этических и т.д.), на отношение к бытию в целом и ко всем его феноменам как к *произведению* [7].

В философской рефлексии (являющейся, по мысли Библера, прообразом всякого мышления, а значит, и научного познания) упомянутые ранее «диалогика», «парадоксология» и логика «трансдукции» предстают разными гранями логики *культуры* в ее намеченном выше понимании. Таким образом, мы предполагаем, что современная научная деятельность, самоопределяясь как интеграционная (см. начало статьи), должна развиваться в «режиме» культуры как *диалога культур* (и диалогического общения как общения *культур*, ориентированного на их динамическое *единство* – на самосозидание универсума человеческой культуры). Исходя из этого предположения, логико-методологическая модель синтеза и/или диалога альтернативных психологических систем (подходов, ориентаций, теорий психической жизни) как особых *культур* предполагает прежде всего:

- исследование содержания и формы (в частности, логического статуса) *противоречий* между этими системами на уровне их *логических «ядер»* или «начал» (определений предмета, ключевых проблем и методов, основных категорий и постулатов, в том числе имплицитных, т.е. требующих специального аналитического раскрытия);

- сосредоточение исследовательской работы, общения ученых и научных сообществ (непосредственного и посредством текстов) на внешнем и внутреннем (мысленном) обсуждении этих противоречий и ключевых проблем – и, соответственно, *оснований* разных подходов – с целью обнаружить (построить) между ними взаимоотношения диалога, трансдукции (логического взаимоперехода), парадокса (взаимообоснования противоположностей);

- ориентацию исследовательского мышления, общения и предметной деятельности на двуединый процесс создания-восприятия *научных произведений* как особого рода произведений культуры; на выражение, моделирование в этих произведениях-текстах (а также в мыслях, поступках, высказываниях ученого как *произведениях*) не только *результатов* исследования, но всего его хода - процесса диалогического общения личностей, идей, культур психологического познания. Такое знание будет синтезом особого рода, в соответствии с требованиями современной рациональности *включающим* в свой промежуточный результат всё диалогическое движение (самопорождение) предмета – человеческого бытия - и научной мысли о нем.

Литература:

1. АРХЭ: культурологический ежегодник. - Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. - 448 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). - Житомир, 2006. - 232 с.
3. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективі: [избранные работы]. – К., 2006. - 408 с.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. – К.: Видавництво ПП «СКД». - 2017. - 300 с.
5. М.М. Бахтин. *Проблемы поэтики Достоевского*. - Москва, 1972. - 342 с.

6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - Москва, 1979.- 423 с.
7. Библер В.С. На гранях логики культуры. - Москва, 1975. - 440 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
9. Гусельцева М.С. Проблема изучения психики как междисциплинарного феномена: культурно-аналитический подход // Методология и история психологии. - 2009. Том 4. Выпуск 1. – С.166 – 179.
10. Зиновьев А.А. Основы логической теории научных знаний. - Москва, 1967. - 264 с.
11. Кант И. Критика чистого разума. - Москва, 1994. - 591 с.
12. Ключко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии. *Методология и история психологии*. - 2008. Том 3. Выпуск 1. - С.165-178.
13. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века. *Психологический журнал*. №1 (январь). - 2006. - С.37 - 53.
14. Юревич А.В. Психология и методология. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.
15. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии. *Методология и история психологии*. - 2006. Т. 1. Выпуск 1. - С. 193-206.

УДК 159.923.2

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Котух Елена Викторовна (Киев, Украина)
ORCID 0000-0001-57-06-3190

Известно, что проблема обеспечения эффективного функционирования образовательной сферы, как и перспектива развития высшей школы в Украине, заключается прежде всего в качественной практической подготовке научных и научно-педагогических кадров, с одной стороны, и четкой организации учебного процесса, с другой. Хорошо подготовленные научные и научно-педагогические кадры являются гарантией формирования высокообразованных, национально сознательных и патриотически настроенных специалистов, что в свою очередь, способствует развитию Украинского государства.

Профессиональная подготовка студента-психолога, как будущего специалиста, играет особую роль в процессе развития его личности, профессионального сознания и успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Работа будущего специалиста требует разносторонних знаний, умений и навыков, предусматривающих различное научное объяснение одних и тех же психологических явлений, выходящих за пределы общенаучной логики. Субъектная отнесенность получаемых знаний при этом очень высока, так как студент-психолог может отнести их как к другому человеку, так и к самому себе. Поэтому, актуальной остается проблема выделения специфики профессионально-личностной подготовки будущего практического психологии.

Для освоения человеком определенной профессией, которая будет определять его место в обществе, основным компонентом профессионального образования, выступает профессиональная подготовка. Ее определяют как совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, которые обеспечивают возможность успешного карьерного роста в данной профессии [10].

Под профессиональной подготовкой понимают развития индивидуального потенциала личности, познавательной и творческой активности на основе овладения общенаучными и профессионально-значимыми качествами.

Проблеме профессиональной подготовки личности посвящено множество научных исследований, в рамках отдельных наук рассмотрено различные аспекты, сформированные различные позиции и концепции. Теоретико-методологическим основанием развития субъектно-ориентированной профессиональной подготовки психологов на современном этапе выступают фундаментальные концепции и оригинальные технологии, разработанные в трудах исследователей (А. Бондаренко, В. Панок, Е. Пряжникова, Н. Пряжникова, Л. Уманец, Н. Чепелева и другие).

Профессиональную подготовку психолога современные исследователи рассматривают через развитие у будущих специалистов профессионального мышления (С. Максименко, В. Панок), социальной активности (А. Бондаренко, М. Гулина, Д. Пенишкевич, В. Сагарда, Д. Струнникова), профессиональной креативности (С. Марков, В. Моляко), профессиональной компетентности (И. Зязюн, В. Панок, В. Рыбак, М. Шаплавский), критичности мышления, способностей к прогнозированию, импровизации, инновационности (М. Иванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Ничкало), формирование творческого потенциала личности будущего практика (Ж. Верна, И. Ищук, А. Киричук, В. Ковалев, Н. Ничкало, В. Рыбак), формирование познавательной активности (Т.А. Алексеенко), развитие общей и психологической культуры (В. Рыбак) как подготовку к научно-исследовательской деятельности (П. Горностай, М. Гулина, Л. Карамушка, С. Максименко).

Профессиональная подготовка в широком смысле — это организация обучения профессиональных кадров, различные формы получения профессионального образования; в узком смысле - ускоренная форма приобретения профессиональных навыков [5].

Особое внимание в процессе профессиональной подготовки личности заслуживает этап обучения в высшем учебном заведении, поскольку именно этот период является сензитивным к развитию профессиональных качеств студента. Сущность профессиональной подготовки во время обучения в вузе составляет профессиональное самоопределение будущего специалиста, которое одновременно выступает одним из показателей его динамичности.

Так, О. Матвиенко и О. Затворнюк в своем исследовании определили особенности психолого-педагогических условий и организации учебного процесса:

1) проектирование содержания учебных дисциплин по психологии с ориентацией на становление культуры мышления будущего специалиста и на конструктивное решение им профессиональных задач;

2) применение в процессе обучения студентов как фундаментальных, понятийных и психотехнических знаний по психологии, так и игровых и творческих методов, активизирующих личностный потенциал будущего специалиста, что направляет и совершенствует процесс профессиональной подготовки;

3) использование специальной подготовки студентов к продуктивной самостоятельной работы с учетом уровня их рефлексивности и сформированности умений самоменеджмента и творческого мышления, выступает средством саморазвития и самосовершенствования будущих специалистов в области психологии;

4) использование психологических средств активизации профессиональной подготовки студентов в формах целенаправленного применения профессионально-важных качеств;

5) применение основных форм психологического сопровождения будущих психологов во внеучебной деятельности (центры психологического консультирования, психологические клубы);

6) использование социально-психологических тренингов (СПТ)

профессионального и личностного роста, направленных на активизацию соответствующих компонентов в структуре личности будущего специалиста;

7) участие в тренинговых группах, которое позволит овладеть системой соответствующих психологических знаний, способствующих росту самопознания и способности к позитивному самоотношению к себе и жизни. Стимулирование склонности к самоанализу собственного поведения с целью оптимизации межличностных отношений;

8) использование различных тренинговых мероприятий нацеленных на решение задач профессиональной подготовки будущих психологов, которые отражают специфику каждого этапа обучения в вузе [6, с. 215-220].

Многие исследователи отмечают сложный, противоречивый характер профессиональной подготовки психологов в период обучения в вузе. Для систематизации труда профессионального становления студентов-психологов можно опереться на структуру их профессионализма: когнитивный, самооценочный, жизненный компоненты и компонент профессионального опыта.

К трудности в сфере когнитивного компонента, можно отнести:

1) разрывы теории и смешение теоретических концептов различных психологических подходов, отсутствие целостной системы специальной научной терминологии;

2) неразвитость профессионального мышления;

3) неадекватное понимание миссии психолога;

4) образ клиента или несоответствие содержания профессии, при всей его сложности и детализированности содержит немалые вкрапления жизненных наблюдений [1, 7; 11;].

Проблемы внутри самооценочного компонента:

1) чувство неудовлетворенности собой, недостаточного соответствия своего «Я» профессии;

2) зависимость от мнения преподавателя.

В основе жизненного компонента:

1) ориентация в большей степени на эмоционально-личностное взаимодействие, а не на общение в направлении будущей профессии.

Сложности становления компонента «Практический опыт»:

1) трудности в выборе своей профессиональной линии, концепцию деятельности, собственного стиля работы;

2) узость практических психологических умений и навыков [1; 7; 12].

Важными психологическими предпосылками успешной профессиональной подготовки выступают сформированность интеллектуального потенциала, адекватная самооценка, эмоциональная зрелость и саморегуляция личности.

Чаще всего профессиональная подготовка характеризуется как продуктивное развитие личности в процессе усвоения профессиональной деятельности, в которой выделяются определенные стадии, последовательность прохождения которых обеспечивает приобретение профессионализма специалистом. При этом подчеркивается, что стабильные этапы профессиональной подготовки чередуются с кризисными, а успешность перехода от одной стадии к другой связана с адекватными представлениями и соответствующим отношением специалиста к дальнейшей профессиональной деятельности [7].

Так, А. Бондаренко считает, что проблема профессионально-личностной подготовки будущего специалиста по практической психологии включает в себя четыре аспекта: построение теоретической модели специалиста, которая предусматривает разработку стандартов (Норм и нормативов), требований к личности и деятельности практического психолога; первичный отбор профессионально пригодных кандидатов; разработку содержания обучения и развития психологов-практиков; решения проблемы

собственно профессионального самоопределения специалистов (проблемы профессиональной идентификации) [2, с. 122].

В свою очередь В. Панок выделяет следующие требования к содержанию профессиональной подготовки практических психологов:

1. Четкое различие психологического образования на теоретико-экспериментальную и практическую составляющую.

2. Содержание образования психолога-практика должно предусматривать 3 уровня:

- общетеоретические основы психологии;

- теоретико-методические основы конкретного направления практической психологии;

- специализацию в конкретном виде практической психологии, (определенная сумма практических навыков, умений, владение конкретными технологиями профессиональной деятельности).

3. Обязательным является общекультурная и языковая подготовка, использование жизненного опыта психолога (особой внимания автор уделяет психологическому осмыслению этнических особенностей региона и изучению религии как духовной практики населения).

4. Центральным объектом усилий практической психологии должна стать жизненная ситуация человека в единстве и взаимодействии следующих трех основных компонентов: наличие внешних обстоятельств, психических особенностей, способностей индивида, средств и форм взаимодействия первых двух составляющих. Именно отражением жизненной ситуации в процессе подготовки практикующих психологов, его методической единицей является поступок, как повод для вмешательства психолога-практика или обращения к нему за помощью [9, с. 4-5].

По мнению исследователя, именно способ обучения через «поступок» в полной мере реализует синтетический подход, он является характерным для практической психологии (человек рассматривается не с точки зрения ее типичности, а с точки зрения индивидуальности, он неотрывен от собственного жизненного пути, в контексте всех аспектов его жизнедеятельности).

5. Содержание обучения должно предусматривать формирование личности психолога-практика. Овладения практической психологией не может быть сведено к усвоению информации и выработки навыков, имеют одновременно меняться внутренние психические структуры субъекта обучения. Для этого психологические знания должны иметь субъективную значимость для обучаемого, а сам процесс обучения должен быть субъективно драматическим [9, с. 6]

В работах Н. Чепелевой выделены три блока концепции профессиональной подготовки будущего специалиста:

1) подготовительный, то есть дифференцировки студентов по уровню их профессиональной пригодности к работе с людьми;

2) диагностический, состоящий из процесса освоения студентами 2-3-го курсов основ психодиагностики и самопознания, а также устранение личностных препятствий на пути профессионально-личностного роста;

3) коррекционный этап, то есть работа с выявленными на втором этапе профессиональной подготовки личностными проблемами студентов 3-4-го курсов, формирование у них профессионально-значимых умений с помощью активных методов обучения и психотерапии с проигрыванием значимых социальных ролей «клиента и психолога» [14, 35-41].

Наличие профессионально важных качеств у студента есть одним из необходимых критериев во время профессиональной подготовке в вузе. Большинство исследователей под этими качествами понимают те из них, которые, воздействуя на эффективность осуществления профессиональной деятельности, одновременно

видоизменяются и развиваются.

В исследованиях Н. Аминова и М. Молоканова определены следующие профессионально важные качества психолога: готовность к контактам; общая интеллектуальность; умение поддерживать контакты; эмоциональная заразительность, эмпатия, аттракция и тому подобное. Роль профессионально важных качеств в процессе профессиональной подготовки различна: на начальных этапах они более значимыми, тогда как на уровне мастерства их значения практически нивелируются [8].

В профессиональной подготовке студента формированию профессионально важных качеств способствуют активные методы обучения, а именно психологический тренинг. Формирование профессионально значимых новообразований в процессе этого тренинга происходит при условии включения студентов психологов в интенсивный, специально организованный процесс групповой коммуникации.

Тренинг, по мнению В. Зливкова и С. Лукомской, относится к методам, которые направлены на приобретение знаний и опыта студентом который поможет ему справляться с сложившимися трудностями. Основа метода представляет собой расширение и углубление самосознания и познания участников, изменение их установок с помощью сознательного выбора, сотрудничества и совместной ответственности в рациональном решении проблем и выполнении задач [4].

Кроме того, А. Журавлев [3] отмечает, что тренинг может способствовать формированию продуктивной для деятельности установки, так как успеху часто мешают не столько недостаточность необходимых знаний и навыков, сколько непродуктивные установки, задающие принципиально неправильный подход к работе.

Итак, выяснено, что профессиональная подготовка студента психолога к профессиональной деятельности в современных условиях требует не только наличие у него знаний, умений и навыков, но и умение найти и получить нужную информацию и уметь делать правильные выводы. Студент должен обладать специфическими профессиональными качествами и навыками по выбранной профессии. Развивать и овладевать новыми приемами и технологиями, то есть постоянно самосовершенствоваться. В частности, обеспечение программы успешной профессиональной подготовки студента это является задачей высшего учебного заведения, в котором он учится.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. Киев: Укртехпрес, 1997. 216 с.
3. Журавлёв А.Л. Специфика обучения с помощью тренингов. Научные исследования в образовании. 2013. №1. С.49-53.
4. Зливков В.Л., Ліпінська С.Б., Лукомська С.Л. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с
5. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. Москва: 1991. 224 с.
6. Матвієнко О.В., Заворотнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон: Вип. 1. Т.1. 2014. С. 215-220.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
8. Молоканов М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренинговых групп): автореф. канд. дис. психол. наук. Москва: 1994. 15с.
9. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998, № 4. С.5-7, № 5.С.4-6.
10. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова. Москва: 1986. Т. 3. 224 с.

11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
12. Фонарев А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Москва: 2007. 35 с.
13. Чепелева Н.В. Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: Збірник наукових праць*. Вип. 3. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 1998. С. 35-41.

К НЕКОТОРЫМ АСПЕКТАМ ПОВЫШЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ НА ФОНЕ ПЕРЕХОДА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В УЗБЕКИСТАНЕ.

*Кулиев Ёркин Каримович
(г. Бухара, Узбекистан)*

Образовательная система Республики Узбекистан, при происходящих в ней процессах перехода к дистанционному обучению подрастающего поколения, предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам педагогов. Такие требования выступают серьезными внешними стимулами в работе преподавателя над самим собой. Это предполагает повышение уровня его профессиональной культуры, осуществление потребности к изменению себя, способности к творческому саморазвитию, самоутверждению себя как профессионала.

Говоря о саморегуляции педагога и обучающегося, необходимо остановиться на мысли о том, что в первую очередь мы должны уделить особое внимание саморегуляции педагога и поговорить о сохранении здоровья учителя, нежели обучающегося. Ведь психологический комфорт в классе во многом зависит от учителя, входящего в этот класс: от его настроения, от его уверенности или неуверенности в себе, умения вовремя пошутить и разрядить обстановку, от его состояния здоровья и взаимоотношений в семье и еще от многих факторов.

Педагог своими условиями жизни поставлен в положение образца. С ним студенты или школьники сопоставляют результаты и особенности своей деятельности, а также поведение других людей. Педагог в глазах детей должен быть образцовым. Выступая в роли эталона и норм человеческих отношений, он должен обладать способностью нравственно-волевой саморегуляции поведения, во взаимоотношениях с учащимися учитывать особенности саморегуляции каждого из них, так как эти особенности лежат в основе духовной жизни школьников и определяют эффективность педагогических воздействий.

Саморегуляция – целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизиологических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью.

Сформированность саморегуляции можно рассматривать как способность личности приводить свое поведение в соответствие с общепринятыми моральными нормами, правилами, ценностями и профессиональными требованиями. Обоснована необходимость наличия данного фактора у педагога, так как именно в личностной саморегуляции проявляется активно-действенное отношение учителя к учащимся, к самому себе, его социальные установки, опыт, направленность и интересы.

В системе образования можно наблюдать некоторые ограничения, которые сдерживают потенциал и результаты деятельности педагога или целого коллектива (педагогического, учебного). Все педагоги владеют определенными возможностями развивать и повышать эффективность своей работы, но по причинам явным или

определяемым интуитивно, у них возникают нереализованные “недоразвитые” способности. Именно их и определяют как ограничения.

В обобщенном виде деятельность – это преодоление ограничений. Самореализация не заключается в достижении конечной цели, но в продвижении к ней, а каждый конец – это всегда новое начало. В последнее время среди педагогов можно наблюдать некоторые ограничения в виде:

1. Неумение управлять собой. Это ограничение указывает на неспособность педагога в полной мере использовать свое время, энергию, умение, бороться со стрессами в повседневной жизни. Все педагогические работники обязательно должны уметь управлять собой, ведь их настроение (оптимистическое или мрачное) влияет на детей. Поэтому необходимо формировать в себе такие черты:

- Здоровое тело;
- Отсутствие вредных привычек;
- Энергичность и жизненная стойкость;
- Спокойный и сбалансированный подход к жизни и к работе;
- Способность справляться со стрессами;
- Умение эффективно использовать время.

2. Размытые личные ценности. Умение прояснять и изменять ценности является для учителя очень важным с той точки зрения, что он участвует в процессе формирования ценностей будущих поколений. Педагог, не способный прояснять личные ценности, не может быть пригодным для формирования их у других.

3. Смутные личные цели. Цель указывает общее направление, в котором мы должны двигаться для достижения лучшего результата.

4. Остановленное саморазвитие. Человек наделен способностью говорить и думать. Если эти способности не будут реализованы, у него могут произойти серьезные нарушения. Каждый педагог, в определенной степени, планирует, направляет свою деятельность и жизнь, “строит себя”. Беда некоторых педагогов в том, что они точно не знают, чего достичь, как это сделать.

5. Недостаточность навыка решать проблемы. Перед учителем постоянно возникают проблемы различной сложности. Разрешение этих проблем никогда не бывает простым делом, но в себе можно развить определенный алгоритм их решения.

6. Недостаток творческого подхода. Посредственный учитель преподает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет.” (У.А.Уорд). Каждый педагог потенциально владеет творческой способностью, нужно только найти их в себе, преодолеть психологические препятствия, который ограничивают их развитие, овладеть методами творческой деятельности.

7. Неумение влиять на людей. Для педагога это умение является профессионально важным. Его отсутствие у учителя приводит к неуверенности в себе, стрессам и, в конечном счете, к заболеваниям.

8. Неумение обучать. Обучение и развитие детей является ключевым моментом деятельности учителя. Очень часто начинающие учителя, имея глубокие знания по своей специальности, приходят к выводу, что они не могут результативно учить своих детей основам наук.

9. Низкая способность формировать коллектив. Учитель по отношению к ученическому коллективу исполняет роль наставника и руководителя, осуществляет влияние на формирование здорового коллектива детей с позитивными усилиями и четкими ценностями, который содействует всестороннему развитию личности каждого ребенка, готового к самоуправлению. Коллектив потенциально является могущественным стимулом, фактором поддержки и вдохновения.

10. Неумение управлять конфликтами. Данное ограничение восходит своими корнями к незнанию психологических особенностей учащихся, к неимению психологических знаний по развитию и разрешению конфликтных ситуаций.

Все эти ограничения являются стрессорами и приводят к стрессам у педагогов. Если стрессу дать возможность перейти в дистресс, то итогом этого, бесспорно, будет сбой в работе организма, появление заболеваний.

Рассматривая труды психологов по предотвращению стрессовых ситуаций педагогов, можно отметить один из наиболее действенный способ, предложенный нам Н.В.Масловой – это побывать в своем месте покоя. Это такое место, в котором вы в любое время, даже находясь на уроке, можете побывать и почерпнуть в нем силу, спокойствие, уверенность. Сначала, оно требует специально отведенного времени, но, когда вы его освоите, вам достаточно будет просто вспомнить о нем и о тех состояниях, которые вы испытывали, находясь в своем месте покоя.

Для избавления от неурядиц ими предлагается не исправлять недостатки, не искоренять их, а находить везде и во всем элементы здоровья, силы и радости. Как это применить, если, к примеру, вы знаете, что сейчас идете в аудиторию, где с одним учеником у вас происходят конфликтные ситуации? Перед уроком подумайте об этом ученике и почувствуйте, чего ему не хватает, почему он так себя ведет? Если ему не хватает уверенности, и он прикрывает это маской развязности, то мысленно подарите ему эту уверенность в виде какого-либо подарка. Образ этого подарка может быть абсолютно любой, какой всплывает в вашем сознании. Главное, чтобы этот подарок (и это вы тоже должны почувствовать) был ему приятен, чтобы он ему в вашем воображении обрадовался. Дело сделано. Можно идти в класс.

Дефицит времени – обычное состояние практически для всех педагогов. Они постоянно жалуются на перегрузку и отсутствие времени. Перегрузка учителя – это следствие пересечения многочисленных заданий и проблем, которые стоят перед ним. Его задание – правильно выбрать личные и профессиональные приоритеты, не зависеть от суеты дня, не отвлекаться на малозначимые дела, заниматься саморазвитием, самообразованием и полноценным отдыхом. Но нужно находить время для работы – условие успеха, размышлений – источник силы, чтения – основа знаний, игры – секрет молодости, любви – истинная радость жизни, дружбы – условие счастья, мечты – путь к звездам, радости – музыка души.

Здоровье и профессиональная деятельность взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку, чем крепче здоровье педагога, тем продуктивнее обучение, иначе педагог искажает личностное развитие подрастающего поколения.

Выделяются четыре приоритетные задачи, на решение которых необходимо направить деятельность по восстановлению профессионального здоровья педагога. К ним относятся:

1. Воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребенком.

2. Обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего, коммуникативной и конфликтной.

3. Психологическое обеспечение повышения культуры эмоциональной жизни учителя. Психологической готовности к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации (конфликт, фрустрация и т. п.). Развитие способности ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания учащихся и уметь экспрессивно выражать свои собственные.

4. Повышение профессионального самосознания учителя, осознание себя личностью, хозяином жизни, развитие способности проектировать свое будущее.

Восстановление профессионального здоровья – это процесс постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышение степени согласованности интегральных характеристик личности учителя

Психологическими условиями восстановления здоровья педагогов являются: - формирование поведенческой гибкости – разнообразных форм внешней (двигательной) и внутренней (психической) активности; - развитие эмоциональной адекватности –

эмоциональной устойчивости и спонтанности, способствующих гармонизации личности, преодолению и изживанию невротических и психосоматических симптомов; - оптимизации осознанной саморегуляции активности. Таким образом, работа с учителем, направленная на развитие личности учителя, активизацию механизмов личностной саморегуляции, обуславливает повышение уровня профессионального здоровья учителя как способности выступать активным и ответственным субъектом собственной жизнедеятельности.

Анализ проведенных исследований показывает, что важным направлением работы по сбережению и развитию профессионального здоровья можно считать работу, связанную с повышением стрессоустойчивости педагога, повышение его самооценки, уровня самопринятия, снижения тревожности, самоагрессии и самодеструкции.

Успех педагогической деятельности зависит от сформированности у будущего учителя личностно-педагогической саморегуляции, которая представляет собой регуляцию учителем собственных возможностей в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. В личностной саморегуляции проявляется активно-действенное отношение учителя к учащимся, к самому себе, его социальные установки, опыт, направленность и интересы.

Саморегуляция деятельности и саморегуляция личности достигают наивысшей точки по эффективности формирования именно в период профессиональной подготовки, когда происходит процесс становления личности.

Профессия педагога требует от него выдержки, эмоционального благополучия, умения создавать благоприятную психологическую обстановку и бороться с негативными следствиями межличностного взаимодействия – конфликтностью, плохим самочувствием, усталостью, что выражается во взаимоотношениях с коллегами, учениками и родителями. Чрезвычайно значимым компонентом работы преподавателей признается саморегуляция – способность, направленная на контроль своего личного психического состояния с целью того, чтобы оптимальным способом находить в сложившихся педагогических ситуациях.

Подводя итоги проблем саморегуляции педагогов следует отметить, что перед начинающим педагогом стоит задача практического овладения всеми сторонами профессиональной деятельности: обучающей, воспитательной, педагогическим общением, способами самореализации своей личности. Педагог, работающий много лет, вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, накапливает опыт, но и накапливает “психическую усталость”. Профессия учителя сопровождается большим количеством внутренней работы, сложностью, что приводит к утомлению, порой и к переутомлению. Поэтому, актуальным и важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция психоэмоционального состояния.

Литература.

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Александров А.А. Аутотренинг: Справочник. – СПб.: Питер, 2007.– 272 с.
3. Бильданова В.Р., Шагивалеева Г.Р. Основы психической саморегуляции: учебное пособие. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2009. – 116 с.
4. Занина Л.В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1994. – 199 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ЭКСПРЕСС ДИАГНОСТИКА ИННОВАЦИОННОСТИ»
(В. П. ЧУДАКОВА) В ИССЛЕДОВАНИИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ**

Курбанов Ихтиёр Хикматович (Бухара, Республика Узбекистан)
ORCID ID 0000-0002-3353-571X

Инновационное развитие является одной из ведущих стратегий модернизации отечественного образования, и приобретают массовый характер, побуждающий исследователей изучать проблему инновационной деятельности в новых условиях прогрессивных изменений Узбекистана.

Документы, которые на законодательном уровне *определяет и обеспечивает, реализацию основных направлений инновационного развития* Республики Узбекистан является «Государственная программа развития национальной инновационной системы», которая утверждается Президентом Республики Узбекистан сроком на пять лет. Для ее реализации особое место уделяется **«формированию кадрового состава для инновационной деятельности»**, которое осуществляется соответствующими министерствами, ведомствами и иными организациями **путем обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников в сфере инновационной деятельности** (Статья 26, Закон) [1; 6; 7].

Анализ проблем вузовского образования Республики Узбекистан, с неизбежностью выдвигается задачи оценки и разработки основ *формирования психологической готовности к инновационной деятельности* специалистов различных сфер (И. Курбанов, 2019) [1; 2]. Эта задача имеет глубокий социально-психологический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований в образовательной и профессиональной практике, перспективы развития кадрового потенциала во всех областях, в том числе и сфере здравоохранения.

Соглашаемся с В. Чудаковой, что любые нововведения, инициированные на уровне руководства, могут быть обречены на неэффективность, если исполнители (персонал), которым доверено их внедрение не будут их воспринимать как значимые, полезные и необходимые. Именно поэтому в инновационных процессах *значимое место отводится кадровому потенциалу персонала организаций*, ведь от их активности, ответственности за собственную компетентность, способности жить и действовать в быстро изменяющихся условиях, зависит успех инновационных преобразований. Таким образом, *развитие человеческого капитала* – личность персонала организаций является ключевым действующим лицом в обновлении, реформировании инновационных процессов, именно к нему сегодня предъявляются новые особые повышенные требования [3].

Особую роль в процессе осуществления инноваций остро ставится проблема оценки их эффективности, с этой целью требуется развитие диагностических знаний и умений, разработки специальных и объективных методов измерения. Возникает проблема выбора различных показателей и критериев оценки результата внедрения нововведений, а также вариативной организации процедуры оценки инновационной деятельности. Необходимо определить условия, факторы, закономерности и механизмы, которые влияют на инновационную деятельность в организации и обеспечивают ее эффективность (В. П. Чудакова) [3; 5-8].

На основе анализа литературных источников и результатов исследований В. Чудаковой [3] выявлено, что именно психологические факторы являются важным и наиболее сложным барьером эффективного осуществления инновационных преобразований и требуют дополнительного детального исследования. Ведь новые разработки потенциально способны существенно повысить качество инновационного процесса, но достаточно часто, даже после глубокого ознакомления с сущностью новой методики или технологии, персонал не используют ее или возвращаются к старым формам и методам, после столкновения с трудностями внедрения новых методов.

Среди них наибольшую сложность для человека, который много лет работал по типовой системе, является необходимость изменения не только форм деятельности, но и своей личности – системы ценностей, стереотипов поведения, системы отношений и тому подобное (В. П. Чудакова, 2016) [3].

Часто отдельные нововведения фактически требуют нового образования (например, использование цифровых технологий, информационно-коммуникативные компьютерные технологии обучения; использование программного обеспечения; знания иностранных языков и т. д.), что вызывает общее личностное сопротивление и делает невозможным внедрение нововведения. Даже при большой значимости нововведения, экономического и материального стимулирования, а также поддержки руководства, общества и представителей органов государственной власти происходит разрушение инновационного проекта на уровне психологических факторов и условий (В. П. Чудакова, 2016) [3; 5-8].

Поэтому проблема формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности имеет особое значение и требует дальнейших психологических исследований. Выявлено, что именно она является важной предпосылкой эффективного осуществления инновационных преобразований в быстроизменяющихся условиях, основой качественного конкурентоспособного образования. Это способствует формированию конкурентоспособной инновационной личности, готовой к созданию изменений и их восприятию. Изменения становится правилом для каждого в XXI веке. Изменения, динамизм как сущностные признаки образа жизни человека становится закономерностью. И общество в целом, а образование в частности, должны подготовить человека к жизни в новых условиях, сформировать инновационного человека. Только сформировав инновационную личность, психологически готовую к инновационной деятельности, способную к инновационным преобразованиям, мы сможем стать конкурентоспособной страной (В. П. Чудакова, 2016) [3].

В рамках нашего научно-исследовательской работы (Курбанов И. Х. , 2019) [1; 2 мы рассматриваем «психологическую готовность к инновационной деятельности» как методологическую основу и ключевую детерминанту психологического обеспечения осуществления процессов реформирования в области образования и медицины, как основной ресурс инновационных преобразований в Узбекистане. В своей диссертационной работе мы делаем акцент исследования в сторону *социально-психологического аспекта* изучения проблемы «формирования психологической готовности к инновационной деятельности работников сферы здравоохранения». Для внедрения ее результатов в практику деятельности организаций разного уровня, разрабатывается *«социально-психологическая технология формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности» в условиях прогрессивных преобразований в Узбекистане*. Для ее осуществления нами создается комплексная система научно-методического обеспечения ее реализации: 1) психологический диагностический инструментарий; 2) интерактивные коррекционно-развивающие методы; 3) образовательные программы; 4) учебные и учебно-методические пособия; 5) инструктивно-методические рекомендации. Это даст возможность сформировать психологическую готовность к инновационной деятельности у работников сферы здравоохранения с целью осуществления инновационных преобразований в данной отрасли (И. Х. Курбанов, 2019) [1; 2; 6; 7].

В данной публикации нами рассматривается вопрос исследования «инновационной компетентности» представителей сферы здравоохранения в процессе нашей диссертационной работы.

С целью исследования интегрального показателя «инновационности», нами использована методика В. П. Чудаковой – «Экспресс диагностика «инновационности», в ее валидации приняли участие 1677 респондентов [3; 4-8]. Результаты этой

диагностики, дают возможность определить «уровень инновационности» и «тенденцию (направленность) инновационности».

Интегральный показатель «инновационности» В. П. Чудаковой, был введен как целевой показатель в процессе комплексного эмпирического исследования «формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности». С целью объединения в едином контексте средств теоретического и эмпирического подходов в изучении исследуемой проблемы на основе системной методологии, компонентно-структурного и динамического анализа. С этой целью она изучила в специальной психолого-педагогической литературе и предложила к использованию наборы критериев эффективности педагогической деятельности и критерии эффективности инновационной деятельности. Обобщая конкретное содержание таких критериев для последующего осуществления эмпирического исследования, введен термин – «инновационность» (В. П. Чудакова, 2016) [3; 6; 7].

«Инновационность» персонала организаций В. П. Чудаковой рассматривается, как интегральный показатель сформированности психологической готовности к инновационной деятельности. *На теоретическом уровне* – это перечень возможных критериев эффективности инновационной деятельности. *На эмпирическом уровне* - это отдельный вектор в многомерном пространстве условий и факторов сформированности психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности, который интегрирует содержание совокупности показателей эффективности инновационной деятельности, и был использован, как целевой показатель исследования. Показатель «инновационность» это оценка первого общего фактора в наборе эмпирических коррелятов тенденции к инновационной деятельности, который позволяет выявить персонал организаций *с повышенным уровнем и тенденцией «инновационности»*, а также *дает возможность* изучить особенности латентной структуры личностных факторов и черт, детерминирующих инновационность. Процесс формирования психологической готовности к инновационной деятельности - это управляемое и целенаправленное, многомерное смещение личности в пространстве черт и свойств к кластеру персонала организаций с повышенным уровнем инновационности (В. П. Чудакова, 2016) [3; 6; 7].

Введенный В. П. Чудаковой термин «инновационность», рассматривается как обозначение интегрального уровня тенденции, интенсивности и активности персонала организаций в осуществлении инноваций, в данном исследовании рассматривается как отдельная черта личности, потенциал успешности нововведений, а на эмпирическом уровне – как вектор в многомерном пространстве свойств личности. Использование такого термина было необходимо как промежуточный, вспомогательный шаг между теоретическими и эмпирическими составляющими исследования, и обусловлено тем, что большинство теоретических конструктов, вследствие их абстрактности и высокого уровня обобщенности, невозможно измерить непосредственно. В данном исследовании «инновационность» использовалась в качестве целевого параметра. Все остальные показатели рассматриваются как факторы и условия уровня и тенденции «инновационности» персонала организаций [3; 6; 7].

Таким образом, предлагаемый термин становится действенным инструментом самостоятельной экспертизы и коррекции процессов инновационной деятельности и, одновременно, отображает психологическое содержание протекания инновационной деятельности и ее детерминации на уровне личности. Итак, «инновационность» - это отдельный вектор, интегральное содержание совокупности показателей эффективности внедрения нововведений, и использован исследователем, как целевой показатель, который максимизирован использованием эмпирически выявленных его связей с другими составляющими личности и закономерностями ее функционирования в ходе инновационной деятельности (В. П. Чудакова, 2013 - 2019) [3; 5-8].

В процессе нашего исследования «инновационности» представителей сферы здравоохранения, нами в рамках констатирующего эксперимента, организована и проведена экспертиза интегрального показателя «инновационности» за методикой «Экспресс диагностика «инновационности» (В. П. Чудакова) представителей сферы здравоохранения.

Методика состоит из 8-ми вопросов, респондентам предлагается оценить по 100-балльной шкале уровень (интенсивности) участия в инновационной деятельности в различных аспектах: необходимость новаций, активность собственных действий, эмоциональное отношение, инициативность, тенденция к исполнительской роли, склонность к разработке инноваций, модификации, усовершенствования. Перечисленные аспекты выступают эмпирическими коррелятами общей тенденции принятия участия в инновационной деятельности. Несмотря на меры предосторожности при получении ответов в ходе проведения диагностики, оценки респондентов, безусловно, могут быть частично искаженными фактором «социальной желательности». С целью исключения его влияния массив оценок факторизуется совместно с вектором «неискренности», полученным в других опросниках. Наряду с интегральным показателем «интенсивности инновационной деятельности» образуется и фактор «социальной желательности», который сочетает дисперсию ошибки из ответов испытуемых. Итак, следующие оценки первого латентного фактора (интегральный показатель) исчисляются как очищенные от влияния фактора социальной желательности. Фактически респонденты размещаются вдоль латентного фактора, статистические программы вычисляют их положение в стандартной шкале (нулевое среднее и единичная дисперсия), что может быть трансформировано в любую шкалу по типовому алгоритму (В. П. Чудакова, 2016) [3; 6; 7].

По результатам нашего исследования:

- проведена обработка и математически-статистический анализ эмпирических данных массива целевого (интегрального) показателя «инновационность»;
- впервые нами определены «уровень инновационности» (положительный, нулевой, негативный) и «тенденция инновационности» (теоретико-интеллектуальная, эмоционально-практическая) представителей сферы здравоохранения.

В дальнейшем это даст нам возможность:

- а) выявить различия у респондентов с позитивной (положительный полюс шкалы) и негативной (отрицательный полюс шкалы) «инновационностью»;
- б) определить систему психологических ключевых показателей и выявить факторную структуру их взаимосвязей, которые определяют эффективность осуществления инновационной деятельности;
- в) выявить статистические закономерности и соответствующие механизмы личностной детерминации «формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности»;
- д) разработать комплексную систему «формирования психологической готовности к инновационной деятельности» представителей сферы здравоохранения.

Литература:

1. Курбанов И. Х. Исследование инновационной компетентности представителей сферы здравоохранения за Методикой «Экспресс диагностика инновационности» (В. П. Чудакова). // *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти*: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.). Київ: Пед. думка, 2019. 487 с. С. 174-182.
2. Курбанов И. Х. Психологическая готовность к инновационной деятельности - основная детерминанта профессиональной самореализации личности в условиях

прогрессивных изменений в Узбекистане // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2019. – Вип. 1 (22). – 130 с.– С.106- 113.

3. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності (Формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности): дис. –... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. – 474 с.

4. Чудакова В. П., Курбанов И. Х. Формирование компетентностей инновационности и конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности: технологии успешных жизненных стратегий. // *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави* : матеріали XII-ї Міжнародної науково-практичної конференції (1–8 липня 2019 року, м. Чорноморськ, Одеська область). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019 – 390 с. – С. 352 – 355.

5. Чудакова В. П., Курбанова Г. Н., Курбанов И. Х. Інноваційна політика та інструменти підтримки інноваційної діяльності і трансферу технологій в умовах прогресивних перетворень в Узбекистані: українсько-узбецький досвід. (Инновационная политика и инструменты поддержки инновационной деятельности и трансфера технологий в условиях прогрессивных преобразований в Узбекистане: украинско-узбекский опыт.) // Актуальні проблеми інноваційної діяльності та трансферу технологій : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, з міжнародною участю, смт Сергіївка, Білгород-Дністровський р-н, Одеська обл., 24-26 червня 2019 р. // МОН України; УкрІНТЕІ; Одеський національний економічний університет. – К. : УкрІНТЕІ, 2019. – 138 с. С. 113 - 121.

6. Чудакова В. П., Курбанов И. Х., Величко В. В. Скалзуб А. А. Терминологический аппарат и методы экспертизы психологической готовности к инновационной деятельности, как основы развития инновационной компетентности: украинско-узбекский опыт. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Київ : ІОД. 2019. Вип. 2 (24). 145 с. С. 118–131. DOI <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-2-118-131> URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_2/17.pdf

7. Чудакова В.П., Величко В.В., Курбанов И.Х., Скалзуб А.А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт . *PEM: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1; URL: pem.esrae.ru/27-296

8. Чудакова В. П. Интегральный показатель «Инновационность» – чинник формування конкурентоздатності особистості (Интегральный показатель «Инновационность» – фактор формирования конкурентоспособности личности) / В. П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 8-9 (15-16) (серпень - вересень). - С.175-191.

ТРЕВОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ ТУБЕРКУЛЕЗОМ (ДИАГНОСТИКА, ЛЕЧЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА)

*Кушнерева Алина Николаевна
(Киев, Украина)*

Актуальность исследования: Заболевания туберкулезом является очень распространенным в Украине - уровень заболеваемости составляет 70,5 на 100 тыс населения в 2017 году, а в 2016 году - 64,5 на 100 тыс населения. Почти 47% больных составляют безработные. Эмоциональные факторы, высокая распространенность туберкулеза способствует развитию тревожных состояний у больных. Эти психические состояния проявляются примерно у 30% населения развитых стран в определенные моменты их жизни у здоровых людей. Те же, кто имеет хронические заболевания сердца, почек, печени, селезенки или поджелудочной железы почти 90% имеют тревожно-депрессивный расстройства (ТИР) разной степени выраженности. В связи с особенностью распространенности этого заболевания многие специалисты считают тревогу «психологическим вирусом», а депрессию - «психологической простудой».

Психическая астения выражена в большей степени при длительном пребывании на постельном режиме и у больных пожилого возраста. Если не проводить специальных мероприятий, изменения психики углубляются, становятся устойчивыми и в дальнейшем могут значительно препятствовать реабилитации до инвалидизации по психическому состоянию. В группу повышенного риска можно отнести людей, которые сами или их родственники когда-то перенесли это инфекционное заболевание. Больше, чем кто-либо другой, рискуют заболеть туберкулезом, например, работники метрополитена (скученность народа и отсутствие солнца являются идеальными условиями для распространения микобактерии - возбудителя этого заболевания), а также тубдиспансера, исправительных заведений. Еще одним доказательством того, что проблема туберкулеза касается всех и каждого, официальные данные ВОЗ: каждый день этот диагноз ставят в среднем 1000 жителям Европы и, по неутешительным прогнозам, в ближайшие 85 лет вряд ли удастся победить туберкулез в европейском регионе (который объединяет 53 государства с суммарным количеством населения в 900 млн человек). Более 95% новых случаев заболевания и смерти от туберкулеза приходится на развивающиеся страны. ТР устойчиво занимают четвертое место среди всех заболеваний по интегративной оценки затрат, несет общество через них. По их мнению, А. Nierenberg (2001) в Америке ежегодно около 6 млн. Человек страдают от депрессии, а на их лечение тратится больше 16 млрд. Долларов. В мире существует достаточно эффективных лекарств для лечения ТР, однако их возможные побочные эффекты заставляют отдать предпочтение таким естественным методам лечения как физиотерапия, рефлексотерапия и фитотерапия. Поэтому очевидно, что разработка эффективных немедикаментозных способов коррекции ТР у хронических больных является одной из важнейших задач современной психиатрии и медицинской психологии, решение которой позволит не только снизить затраты на лечение многих хронических заболеваний, но и повысить качество жизни данной группы больных [3].

Создание эффективных способов немедикаментозной коррекции ТИР у больных туберкулезом должно основываться на учете различных факторов, способствующих возникновению данной патологии и влияют на их ход, определяющие их прогноз и реакцию на предложенный лечения. Кроме того, необходимо учитывать то, что данная группа заболеваний относится к системным заболеваниям, а следовательно, и способ лечения должен быть основан на системном многоуровневом и многофакторном подходе. Если у больного диагностирован два депрессивных симптомах, то это легкий депрессивное расстройство. Умеренный депрессивное расстройство при субъективном

выборе 3-4 симптомов. Если у больного установлено более 4-х симптомов, то это соответствует тяжелом депрессивном расстройстве.

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Эта особенность непосредственно не проявляется в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у человека наблюдаются состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заканчивал в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Нормальная и мобилизационная тревога. Возникает эпизодически и способствует мобилизации физических и психических ресурсов человека. Характерная для психически здоровых, сценических, активно действующих личностей [1].

Личностная тревога или тревожность является относительно стабильной личностной характеристикой и чертой характера, определяющей низкий порог возникновения реакции тревоги. Характерная для тревожных, ананкастным и зависимых личностей. Ситуационная тревога - состояние тревоги, возникает только при стрессовой ситуации и исчезает при ее завершении. Социальная тревога - тревога, часто сопровождается страхом, возникающих при взаимодействии с социумом. У этих людей выраженный страх публичных выступлений и действий, страх общения с чиновниками, они избегают социальных контактов (особенно с незнакомыми людьми), чрезмерно обеспокоены мнением окружающих о себе, боятся негативных оценок и отвержения. Если эти расстройства достигают степени клинически оформленного состояния с вегетативными, психологическими и поведенческими расстройствами, согласно МКБ - 10 (МКБ - 10-Международная классификация болезней 10-го пересмотра) они классифицируются, как социальные фобии - F40.1 Социальные фобии. Боязнь пристального внимания со стороны других людей, ведущая к избеганию социальных ситуаций. Невротическая тревога - хронический, клинически оформлен состояние, которое сопровождается страхом, тревогой, паническим, обсессивно-фобическим, генерализованным тревожным расстройством, а также вегетативными, психологическими и поведенческими расстройствами. Она лишает человека способности к нормальной жизнедеятельности [2].

По мнению некоторых исследователей, тревога представляет собой комбинацию из нескольких эмоций - страха, печали, стыда и чувства вины. Фрейд признавал необходимость разграничения страха и тревоги, считая, что страх - реакция на конкретную опасность, тогда как тревожность - реакция на опасность, не известную и не определяется. Считая, что понимание тревожности имеет чрезвычайно большое значение для объяснения психической жизни человека, Фрейд скрупулезно подходил к анализу данного явления, неоднократно просматривал и уточнял свою концепцию - главным образом в тех ее частях, которые касаются причин и функций тревожности. Фрейд определял тревожность как неприятное переживание, выступающее сигналом предвестником опасности. Содержание тревожности - чувство неопределенности и беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками - специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями (прежде всего усилением сердцебиения) осознанием этого переживания. Сначала Фрейд допускал и существование бессознательной тревожности, однако затем пришел к выводу, что это состояние переживается сознательно и сопровождается ростом умение справляться с опасностью (с помощью борьбы или бегства). Тревожность помещается им в Эго.

В результате данного исследования проведена оптимизация режима магнитолазерной терапии по предложенной методике.

Литература.

1. Аболина Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М.Аболин. - Казань, 1987.
2. Аболина Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М.Аболин // Вопросы психологии - 1989. - №4.
3. Медицинская реабилитация: современные стандарты, тесты, шкалы и критерии эффективности. Низкоинтенсивный резонансная физиотерапия и ее применение в реабилитационной медицине. Пособие / В. П.К. Лисенок Фисенко и другие, - Киев, 2007.

УКД: 159. 99

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ УСЛУГ: СПЕЦИФИКА, СТРУКТУРА, СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ

*Лисновская Леся Борисовна, (г.Киев, Украина);
Скоростецкая Наталья Владимировна, (г.Киев, Украина);*

Интерес к формированию социального интеллекта в значительной степени связан с поиском средств оптимального развития личности, которая успешно адаптируется в меняющихся условиях современного общества, удачно овладевает профессионально важными умениями и навыками. В частности, речь идет о работниках сферы услуг: а именно, о формировании такого качества как коммуникативная компетентность. Актуализация научного и практического интереса к феномену социального интеллекта отражает осознание необходимости и значимости способностей к эффективному социальному познанию и успешной социальной деятельности в современном мире

С точки зрения, Ю. Н. Емельянова, это понятие отождествляется с социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [6]. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. И по форме и содержанию непосредственно соотносится с особенностями выполняемых социальных ролей индивида. Целесообразно выделять также профессиональную коммуникативную компетенцию и общую коммуникативную компетенцию.

Особое внимание к проблеме профессионального самоопределения личности вызвана необходимостью адаптации ее к меняющимся социально-экономическим условиям. В этом контексте исследования развития профессионального роста работников сферы услуг приобретает особую значимость, поскольку происходит осознанное ими осмысления выбора будущей профессии, особенности собственной профессии [9; 11].

В процессе ее освоения формируется осознанное отношение к себе как субъекта будущей профессиональной деятельности. Необходимым условием этого процесса является наличие коммуникативной компетентности, которое обеспечивает устойчивость профессиональной направленности, формирование системы профессионально важных качеств, благодаря которым он получит средство для самореализации. [9; 14; 15].

Цель данной статьи – раскрыть именно специфику изучения коммуникативной компетентности работников сферы услуг, в частности представлений о его структуре, совокупности познавательных процессов, которые обеспечивают его функционирование.

Среди исследователей стран СНГ, стоит отметить Баширова И.Ф., Бобнева М.И.,

Емельянова Ю.Н., Куницыну В.Н., Ушакова Д.В., Южанинову А.Л., и др. [2; 3; 6; 7; 8; 13]. В зарубежной психологии проблема социального интеллекта представлена в основных трудах Айзенка Г., Гарднера Г., Гилфорда Дж. и Кэнтора Н., Олпорта Г., Стренберга Р., Торндайка Е. и др. [1; 5; 8; 12; 16].

Понятие социальный интеллект является одним из самых противоречивых в современной социально-психологической науке, хотя и изучается более 100 лет.

В психологической науке (преимущественно стран СНГ) исследования социального интеллекта началось сравнительно недавно. Долгое время термин «социальный интеллект» не использовался. Распространенными в социальной психологии есть понятие «социальная перцепция», «коммуникативные способности», «практический разум».

Одной из первых этот термин описала М.И. Бобнева [3].

Она определяла его в системе социального развития личности. Рассмотрим подробнее логику данной структуры.

Механизмом формирования личности выступает процесс социализации. Как отмечает этот автор, существует как минимум два толкования этого понятия. В широком смысле слова термин «социализация» используется для обозначения процесса, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, которые необходимы ей для жизнедеятельности в обществе. Теория социализации призвана установить, под влиянием каких социальных факторов образуются те или иные особенности личности, механизм этого процесса и его последствия для общества. С этого толкования следует, что индивидуальность не предпосылка социализации, а ее результат.

Второе, более специальное определение термина используется в социологии и социальной психологии. Социализация как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Формирование человека как представителя данной группы, то есть носителя ее ценностей, норм, установок, ориентаций и т. д., предполагает формирование у него необходимых для этого свойств и способностей.

Принимая во внимание наличие указанных значений, М. И. Бобнева отмечает, что только социализация не обеспечивает целостного формирования человека. И, далее, определяет важнейшей закономерностью процесса социального развития личности наличие в нем двух противоположных тенденций - типизация и индивидуализация. Примерами первой являются разнообразные виды стереотипизации, формирования заданных группой и общих для ее членов социально-психологических свойств. Примеры второй - накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к навязанным ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т. д.

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность (на практике выделяют адекватное поведение человека в условиях макро - и микро социальной среды). Такими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Под первым понимается способность человека «размещать» себя в реальный социальный контекст и намечать свою линию поведения в соответствии с таким «воображением». Социальный интеллект - это способность видеть и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Так, М. И. Бобнева считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека которая формируется в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. И принципиально важно, подчеркивает автор, уровень общего интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием социального развития личности. Он может способствовать

социальному развитию, но не заменять и не вызывать его.

С точки зрения, Ю. Н. Емельянова, социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности - это повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Определяя социальный интеллект, он пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [6]. Автор предлагает термин «коммуникативная компетентность», схожий с понятием социальный интеллект. Коммуникативная компетентность формируется благодаря интериоризации социальных контекстов.

Коммуникативная компетентность по форме и содержанию непосредственно соотносится с особенностями выполняемых социальных ролей индивида. Целесообразно выделять также профессиональную коммуникативную компетентность и общую коммуникативную компетентность.

Итак, этот автор, как и другие исследователи, связывает социальный интеллект и ситуативную адаптацию. Социальный интеллект предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, - всеми видами семиотических систем. Автор дополняет коммуникативную компетенцию элементами, относящимися к осознанию деятельностной среды (социального и физического), что окружает человека, и способность влиять на нее для достижения своих целей, а в условиях совместной работы делать свои действия понятными для других. Этот «акциональный» аспект коммуникативной компетентности требует осознания:

- а) собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы;
- б) своих перцептивных умений, то есть способность воспринимать окружающее без субъективных искажений и «систематизированных слепых пятен» (стойких предубеждений в отношении тех или иных проблем);
- в) готовности воспринимать новое во внешней среде;
- г) своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур (реальный интернационализм)
- д) своих чувств и психических состояний в связи с воздействием факторов внешней среды (экологическая психокультура)
- е) способов персонализации окружающей среды (материальное воплощение «чувство хозяина»);
- ж) уровня своей экономической культуры (отношение к среде обитания - жилья, земли как источника продуктов питания, родного края, архитектуре и т.д.).

Говоря о путях повышения коммуникативной компетентности, Ю. Н. Емельянов отмечает, что коммуникативные умения и интеллект межличностных отношений при их несомненной важности, тем не менее, являются вторичными (как в филогенетическом, так и онтогенетической перспективе) по отношению к фактору совместной деятельности людей. Поэтому, ключевые способы повышения коммуникативной компетентности нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, что позволяет видеть мир с точки зрения других людей.

По мнению А.А. Бодалева, социальная компетентность мало зависит от природно-физиологических качеств, она формируется под влиянием внешних факторов. Составляющими социальной компетентности является социальный интеллект и психологическая гибкость [4].

Так А.Л. Южанинова [13] выделяет социальный интеллект как третью

характеристику интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому интеллекту и логическому. Последние отражают сферу субъект-объектных отношений, а социальный интеллект -- субъект-субъектных.

Она рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения.

Социально-перцептивные способности - это такое целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения индивидуальных, личностных свойств реципиента, особенностей протекания его психических процессов и проявления эмоциональной сферы, а также точность в понимании характера отношений реципиента с окружающими. С другой стороны, учитывая связь рефлексивных процессов с социально-перцептивными, следует дополнить психологическое содержание данного феномена способностью самопознания (осознание собственных индивидуально-личностных свойств, мотивов поведения и характера восприятия себя другими).

Социальное воображение - это способность адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, а также способность прогнозирования характера поведения реципиента в конкретных ситуациях, точного предсказания особенностей дальнейшего взаимодействия.

Социальная техника общения - это «действенный» компонент, проявляется в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие нужное для личности русле, в богатстве техники и средств общения. И высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности является способность влиять на психические состояния и проявления других людей, а также влиять на формирование психических свойств окружающих.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Он есть когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа «человек - человек», а также некоторых профессиях «человек - художественный образ». В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей - эмпатия. Его формирование стимулируется началом школьного обучения.

В этот период увеличивается круг общения ребенка, развиваются его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта. Нарушение, гипотрофия этих способностей может явиться причиной асоциального поведения, или вызвать склонность к такой [10].

Начиная с 90-х гг. Проблема социального интеллекта разрабатывалась В.Н. Кунициной [7]. Она предложила следующее определение: «социальный интеллект - это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, обуславливающих прогнозирования развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятия решений» [7, с.323]. Социальный интеллект помогает человеку прогнозировать развитие межличностных отношений, обостряет интуицию, предусмотрительность и обеспечивает психологическую выносливость. Таким образом, социальный интеллект понимается как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия.

Наиболее полно динамичный характер социального интеллекта отразил Д.В.

Ушаков [8] в пределах своей структурнодинамичной теории развития. По его мнению, структура интеллекта человека вообще и социального интеллекта, в частности, не является постоянной характеристикой, а является результатом всех сил, действующих на формирование интеллекта на протяжении всей жизни. Социальный интеллект, по мнению исследователя, имеет следующие характеристики: континуальный характер, использование невербальной репрезентации, потеря точности оценивания при вербализации, формирование в процессе социального научения и использования "внутреннего опыта".

Структурные элементы социального интеллекта, основательно раскрыты в работе И. Ф. Баширова. Социальный интеллект автор рассматривает как специальную способность адекватно анализировать и предвидеть развитие ситуации именно в профессиональном взаимодействии, эмоциональном погружении в ее личностный и социально-психологический контекст, в выборе на этой основе конгруэнтной стратегии (целей, способов, средств) решения профессионально обусловленных задач [2, с.10]. Основными структурными элементами социального интеллекта, по мнению автора, являются когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организационный компоненты. Функциями социального интеллекта по мнению И.Ф. Баширова являются: - адекватное распознавание, анализ и предвидение развития ситуации профессионального взаимодействия; - эмоциональное проникновение в личностный и социально-психологический контекст ситуации взаимодействия; - актуализация внутреннего психологического ресурса для адекватных целей профессиональной деятельности и общения решение профессиональных задач и выбора на этой основе конгруэнтной стратегии их решения; - адаптация к условиям которые постоянно меняются, и контекстов профессионального взаимодействия; - мотивация на опережающее самоопределение в профессиональном развитии или самосовершенствовании; - развитие специалиста как профессионала в межличностном взаимодействии и как творческой личности; - коммуникативная, направленная на правильное и полное общение между субъектами и объектами психологической работы. [2]

В исследованиях американских психологов акцент делается на несколько иных составляющих интеллекта.

Так, Г. Айзенк в авторской модели трех концепций показал соотношение социального и общего интеллектов [1]. Он связывал трудности определения интеллекта с наличием трех различных концепций, которые можно объединять, но нельзя противопоставлять: биологического, психометрического и социального интеллекта. Биологический интеллект является физиологической, нейробиологической, биохимической и гормональной основой познавательного поведения. Он связан со структурами и функциями коры головного мозга и наследуется генетически. Психометрический интеллект измеряется тестами IQ. Его основой является биологический интеллект, но кроме того свой вклад внесли культурные факторы, образование, воспитание и социоэкономический статус. Этот вид интеллекта Ч. Спирмен назвал общим фактором G. Социальный интеллект по Г. Айзенку - это интеллект индивида, формируется под воздействием условий определенной социальной среды. В целом социальный интеллект проявляется в использовании IQ для социальной адаптации. Г. Айзенк объединил эти три концепции и показал их взаимосвязь.

В концепции Дж. Гилфорда социальный интеллект представлено как систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта и связанную прежде всего с восприятием и переработкой информации о поведении [8].

При изучении социального интеллекта, Н. Кентор и Дж. Килстром, отстраняются от вопроса его разногласий с академическим интеллектом. Они утверждают, что ложный сам подход психометрического измерения интеллекта, поскольку он в большей степени направлен на уровень социального интеллекта у конкретного человека, а не потому, что

он определяет поведение личности. В своих трудах ученые стремились оценить представление отдельной личности о социальном интеллект. Индивидуальные различия в социальном поведении связаны с разницей в знаниях и стратегиях, необходимых для выполнения социальных задач. Авторы утверждают, что решающее значение имеют личностные характеристики, именно они способствуют эффективному взаимодействию с другими людьми. Социальный интеллект входит в структуру личности, а не в структуру познавательных способностей [16].

В свою очередь, Р. Стренберг считает основой социального интеллекта умение решать повседневные задачи и предлагает собственную структуру модели этого феномена: способность к решению практических задач, вербальная способность, социальная компетентность [12]. Более поздние исследования Р. Стренберга позволили дополнить схему четвертой составляющей - скрытые знания, то есть те, которые отражают практическую способность учиться на основе опыта и применять полученное для достижения собственных целей; умение успешно адаптироваться к окружению; умение выбирать и формировать жизненные обстоятельства с целью эффективного решения повседневных проблем.

Так Г.Гарднер в своей теории множественного интеллекта показывает на то, что социальный интеллект совпадает с межличностным интеллектом. Ученый считает, что «межличностный интеллект основан на важнейшей способности замечать различия между людьми, точнее, контрасты в их настроении, темпераменте, мотивациях и намерениях». Г.Гарднер представил два вида социального интеллекта: (межличностный и внутриличностный), которые являются личностными и социальными по своей сущности. Внутриличностный интеллект Г. Гарднер определял как способность индивидуума получить доступ к своей внутренней жизни, понимать себя, свои возможности и желания, реакции на разные вещи, а также стремление и мотивы избегания. Относительно межличностного интеллекта ученый был более лаконичен и определил его как способность улавливать различия между другими индивидуумами [5].

В 1993 году С.Космитски и О.Джон разработали концепцию социального интеллекта, в которой они выделяют семь компонентов. Эти компоненты образуют две группы: когнитивные и поведенческие. В группу когнитивных компонентов социального интеллекта ученые включили: оценку перспективы, понимание людей, знание социальных правил, открытость в отношениях с окружающими. В группу поведенческих компонентов вошли: способность к межличностным отношениям, социальная приспособленность, теплота в межличностных отношениях. В чем это трактовка повторяет теории других исследователей, а именно О.Джон и С.Космитски делают акцент на дополнительных аспектах - теплоте в межличностных отношениях и открытости по отношению к другим. Кроме того, данная концепция подчеркивает мысль о том, что социальный интеллект - это область тесного взаимодействия когнитивного и аффективного, тем самым отражает суть явления в полной мере и указывает направление диагностики и развития. [12].

В 1997 году С.Гринспеном и Дж.Дрисколом была создана последняя версия модели персональной компетентности. Авторы описывают четыре области компетентности человека: 1) физиологическую - функционирование органов (например, сердечная деятельность, зрение и т.д.), способность двигаться (то есть координация, сила); 2) эмоциональную - темперамент (эмоциональность и абстрактность) и характер (коммуникабельность и социальная ориентация) 3) повседневную компетентность - практический (т.е. способность осмысливать и понимать повседневные проблемы) и социальный интеллект (способность осознавать и понимать социальные проблемы); 4) академическую - включает умозрительный интеллект (т.е. способность обдумывать и принимать задачи академического, абстрактного характера) и язык (способность понимать и общаться). При этом модель С.Гринспена и Дж.Дрискола учитывает идею

Н.Кентора и Дж.Килстрома о том, что формы социального интеллекта является связующим звеном между интеллектом и особенностями личности. Их модель устанавливает, что социальные навыки определяются как интеллектуальными, так и не интеллектуальными компонентами [16].

Итак, описанные выше теории развития социального интеллекта можно систематизировать в три подхода: 1) социальный интеллект как разновидность общего интеллекта; 2) социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта; 3) социальный интеллект как интегральная способность взаимодействовать с людьми. Но, большинство исследований зарубежных ученых, теории и идеи описанных выше, посвященных проблеме социального интеллекта, так и не дали единой точки зрения относительно развития, формирования и становления понятия социального интеллекта как самостоятельного конструкта.

Мы предполагаем, что социальный интеллект, является фактором успешной коммуникативной компетентности, как способность понимать себя и окружающих, их взаимоотношения и прогнозировать их поведение; как систему интеллектуальных способностей, связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации; как когнитивная основа коммуникативной компетентности. К основным методам, которые позволят диагностировать уровень и особенности развития социального интеллекта, стоит отметить тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.Леонтьева. Тест СЖО является адаптированной версией теста "Цель в жизни" (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамб и Леонарда Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидизацию ряда представлений из этой теории. Самоактуализационный тест (САТ). В последнее время очень популярны понятия «развитие персонала», «потенциал личности» и другие. При планировании карьерного развития топ-менеджеров и творческих работников очень важно оценить не только их профессионализм, ответственность, но и «зрелость» личности. Опросник эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS) разработан в 1972 году Альбертом Мехрабиана и Норманом Эпстайном. Русскоязычная адаптация сделана Ю. М. Орловым и Ю. Н. Емельяновым в 1986 году. Тест предназначен для определения уровня эмпатических тенденций, способности к эмпатии как личностной черты, и может быть использован в профессиональном и личностном консультировании. Тест креативности. Полный вариант методики Э. Торренса представляет собой 12 субтестов, сгруппированных в три батареи. Первая предназначена для диагностики словесного творческого мышления, вторая - невербального творческого мышления (изобразительное творческое мышление) и третья - для словесно-звукового творческого мышления. Невербальная часть данного теста, известная как «Фигурная форма теста творческого мышления Торренса» (Figural forms), была адаптирована в НИИ общей и педагогической психологии АПН в 1990 году на выборке школьников.

Нами, в 2019 – 2020гг, было проведено пилотажное исследование коммуникативных качеств работников сферы услуг, необходимых для профессионального самоопределения.

Опрошено 38 респондентов. Анкетирование прошли женщины в возрасте от 25 до 35 лет, которые являются мастерами сферы услуг и имеют стаж работы от 5 до 8 лет.

В анкете использован подход семантического дифференциала, исходя из этого коммуникативные качества имеют определенные градуировки, а именно, высокий показатель проявления качества, средний, низкий.

Опрашиваемым предлагались коммуникативные качества, которые они должны были проранжировать, определяя степень выраженности данного качества, которую по их мнению должны иметь мастера салона красоты. Были предложены такие качества:

1. Легкость и открытость в общении
2. Понимание позиции партнера по общению

3. Понимание отношений, чувств, психических состояний другого человека в форме сопереживания
4. Понимание невербальных проявлений и мимики у собеседника
5. Терпение к другой точке зрения
6. Способность контролировать собственные импульсы и эмоции
7. Умение выступить инициатором контакта
8. Умение объяснить собственное мнение
9. Способность решать конфликтную ситуацию
10. Умение избегать конфликтной ситуации
11. Уверенность в собственных силах
12. Умение находить общий язык с людьми
13. Умение донести свою точку зрения к окружающим
14. Переубеждение аргументов
15. Способность к эффективному взаимодействию и кооперации
16. Коммуникативные и речевые способности
17. Осознание своего влияния на окружающих и умение сознательно его использовать

По результатам анкетирования высокой степени проявления, приобрели такие качества как:

- "Легкость и открытость в общении" в 78,9% случаев, что составляло 30 случаев выбора;
- "Понимание невербальных проявлений и мимики у собеседника" составило 73,6% (28 выборов);
- "Способность контролировать собственные импульсы и эмоции" у 81,5% получило (31 выбор);
- А наибольший процент заняло утверждение
- "Умение избегать конфликтной ситуации" в 94,7% вариантах выбора.
- Средний уровень проявления получили качества:
- "Понимание отношений, чувств, психических состояний другого человека в форме сопереживания" в 100%;
- "Умение объяснить собственное мнение" в 26,3% выборах;
- "Умение донести свою точку зрения к окружающим" заняло 18,4%.

При этом, ни одно из предложенных качеств не получило низкого уровня проявления.

Таким образом по результатам анкетирования можно уверенно сказать, что такие качества как: легкость и открытость в общении; понимание невербальных проявлений и мимики у собеседника; способность контролировать собственные импульсы эмоции; умение избегать конфликтной ситуации являются необходимыми составляющими коммуникативных свойств работников для их эффективного профессионального роста.

При этом целесообразно владеть пониманием чувств, психических состояний другого лица в форме сопереживания; умением объяснить собственное мнение; донести свою точку зрения к окружающим.

Таким образом раскрыты особенности изучения коммуникативной компетентности и подтверждено необходимость ее формирования как профессиональная составляющая социального интеллекта работников сферы услуг.

При этом полученные результаты не исчерпывают дальнейшего изучения данной проблемы.

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд. Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 112–116.
2. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис. канд. психол. наук. : спец. : 19.00.05 :

- «Социальная психология» / И. Ф. Баширов – Москва, 2006. – 23 с.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И.Бобнева. – М.,1978. – 311 с.
4. Бодалев А.А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
6. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методологические основы социальнопсихологического тренинга: учеб. пособие / Ю. Н. Емельянова, Е. С. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1983. – 103 с.
7. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб.: Питер, 2001. – 319 с. (Серия “Учебник нового века”)
8. Люсин Д.В. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2004. – 176 с.
9. Марусинець М.М., Лемішова О.В. Особливості професійного самовизначення підлітків в умовах освітнього середовища Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2016. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 12. С. 156-163.
10. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей / Е.С. Михайлова. —Л., 1990.-27 с.
11. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1996. 281 с.
12. Стренберг Р.Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; пер. с англ. К.А. Шукина, Ю.А. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
13. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А. Л. Южанинова // Проблема оценивания в психологии. – Саратов. – 1984. – С. 63-67
14. Юрчинська Г. К. Профорієнтація: навч. посібник. / упорядник Г. К. Юрчинська. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський національний університет», 2016. С. 58-59.
15. Янцур М.С. Практикум з професійної орієнтації і методики профорієнтаційної роботи: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово» «Київський національний університет», 2012. С. 58-59.
16. Cantor N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom – Handbook of intelligence. 2000. – № 2. – P. 359–279.

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА ПРИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лунев Виталий Евгеньевич (Киев, Украина)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7085-8454>

Важным фактором развития государства является налаживание динамических международных и межкультурных связей, интеграция украинского образования в системе учебных обменов и академической мобильности. Украина имеет значительный опыт предоставления образовательных услуг иностранным студентам, численность которых в последние годы растет.

Как отдельная социально-демографическая группа - студенты-иностранцы - была предметом научного анализа в ряде культурологических и социологических исследований в контексте этнонациональных, миграционных и демографических преобразований, социокультурных факторов социализации личности. Чрезвычайно важным вопросом, как учитывая его теоретическую значимость так и практическую ценность, является определение условий преобразования обычного конфликта (личностного, в учебном пространстве, конфликт культур) в невротический, поскольку специфика невротического конфликта, по сравнению с психологическим, недостаточно дифференцированной на уровне отдельных типологий и в соответствии с категориями деятельностного опосредования личностного развития, которым выступает конфликтная ситуация взаимодействия в образовательном пространстве. Студенты-иностранцы стоят перед сложным феноменом мультилингвизма (трилингвизму) - использованием в коммуникации двух иностранных языков (например, английский, украинский / русский), в то время как когнитивные процессы сопровождаются и опосредуются родном языке (например, арабский, сирийский и т.д.). Сложным остается вопрос языковой и культурной идентификации и временных механизмов ее нарушения, которые, усвидомлючись как дефицитарной немотивированная, но функционально выражена качество взаимодействия, вызывает многочисленные амбивалентные состояния и дезадаптации (В.Лунов) [6].

С целью решения указанных проблем, В. Е. Луновым [6] в процессе исследования установлено психологические особенности невротизации как формы личностной детерминации будущих врачей в процессе профессионального обучения и овладения профессиональным языком в условиях трилингвистичной взаимодействия в образовательном пространстве, согласно условиям профессионализации.

Проблематика билингвистической и трилингвистичных исследований в области психологических наук, в частности медицинской психологии раскрывает широкий круг перспектив развития медицинского образования.

Существуют многочисленные подходы к определению феномена трилингвизму. В целом, они сочетают концептуальные приматы теорий мультилингвизма, межъязыковых взаимодействий и межъязыковых влияний, переключение кодов и трансфера. Однако, по мнению Д. Эдвардса и др, они собираются на трех основных элементах современного мультилингвизма: пользователь, окружение, речь. Дж. Линка считает, что многоязычие [1] понимается как «определенную степень владения более чем на двух языках». Как отмечает В.Ильман [2] ранее предполагали что двуязычные, и, безусловно, также многоязычные лица были в невыгодном положении по сравнению с одноязычными. По мнению Дж.Кеноза [3] многоязычие целесообразно рассматривать как индивидуальное и социальное явление. Речь идет о получении, знания или использования нескольких языков отдельными лицами или языковыми сообществами в определенном географическом районе. Как указано в работах Литвиненко [4] напряженность между различными языками как носителями «этнической эмблемы» играет очень важную роль в этнических отношениях в мульти-культуральных сообществах, где образовательные системы и дискурсы вокруг них представляют собой поле битвы за этническую идентичность и вопрос власти. Поэтому билингвизм, отражая в большей степени состояние социальной жизнедеятельности общества и выполняя интеграционную и дифференциальную функции, выступает как средство «примирения» социокультурных норм, которые характеризуются как сначала неоднородны. Анализ коммутации языка подчеркивает

функциональное перекрытия между сетями двуязычными системы.

В целом результаты исследований авторов указывают на общую нейронную сеть для L1 и L2 с небольшими различиями в зависимости от языкового уровня. В исследованиях Дж. Абуталеби [5] отмечено, что создание, распознавание и интеграция лингвистического кода, отличного от родного, может вызвать определенные нейропсихологические и нейрокоммуникативные сложности. Авторы исследовали нейронные механизмы переключения языка во время слухового восприятия у билингов.

Трилингвизм уместно рассматривать с позиций личностного подхода, в частности - генетико-психологического (С.Д. Максименко). Личность - явление сложное и многоуровневое. С одной стороны - это личность как единство биологических и психогенных исходных единиц, с другой - устойчивая система социально, этнически значимых черт, характеризующих индивида как члена той или иной общности. Взаимодействуя между собой, перечисленные элементы формируют определенный тип личности. Личность проявляет и раскрывает свои сущностные свойства прежде всего в языке. Так как, будучи связанной с мышлением и психологией человека, его жизнью и общественным сознанием, речь передает этнические, социальные, психолингвистические особенности ее носителей (Лунев В. Е., 2020) [6].

Однако, к сожалению, не хватает исследований, которые бы обобщили соответствующие процессы взаимодействия субъектов в условиях трилингвизму. Вместе с тем, интересным остается вопрос адаптации студентов-иностранцев к условиям образовательного пространства в другом государстве. В целом, следует констатировать сходство психологических характеристик арабских студентов в украинские в условиях их обучения в родных странах.

Итак попытка обобщить многочисленные исследования по специфике адаптации к профессиональному обучению студентов-иностранцев в условиях трилингвизму приводит нас к необходимости проведения собственного научно-психологического исследования. Цель исследования заключалась в установлении психологических особенностей невротизации как формы личностной детерминации будущих врачей в процессе профессионального обучения и овладения профессиональным языком в условиях трилингвистичной взаимодействия в образовательном пространстве, согласно условиям профессионализации (Костюк Е. В., Лунев В. Е., 2019. 2020) [6; 7; 8].

По результатам эмпирического исследования данной проблемы (Костюк Е. В., Лунев В. Е., 2019. 2020) [6; 7; 8] представлена структура феномена невротизации студентов. Путем использования процедур факторного анализа (SPSS-22) определены три-факторную структуру феномена невротизации, которая позволила обобщить системы завязок невротических состояний, социокультурной и лингвистической адаптации, поведенческой и симптоматической обусловленности конструктивного, деструктивного и дефицитарной уровней Я-функций студентов.

Содержание первого фактора «дефицитарная невротизация» представлен такими личностными свойствами студентов-трилингва: собственно, дефицитарность Я-функций (0,964), дезадаптивность (-0,860), конформность (0,777), ностальгия (0,640), отчуждение (0,630), неблагоприятная семейная ситуация (-0,785), социальное напряжение (0,729), соматизация (0,672), навязчивость (0,873), вегетативные нарушения (0,562).

Содержание второго фактора «деструктивная невротизация» объединяет такие феномены как: собственно деструктивность Я-функций (0,911), переживания большого влияния родительской семьи (0,705), невротизм (0,784), высокая социальная активность (0,952), соматические нарушения (0,713), депрессия (0,819), истерический тип реагирования (0,689), высокая интерференция понятий (0,851).

Содержание третьего фактора «амбивалентный-тревожная дезадаптация» осукупляет показатели интерактивности (0,834), депрессивности (0,956), слабости Я (-0,672), враждебности (0,678), фобий (0,755), паранояльности (0,753), тревоги (0,921), невротической депрессии (0,657), астении (0,772). В целом содержание фактора свидетельствует о существенных признаках дезадаптации личности.

Таким образом трифакторная модель невротизации студентов может быть объяснена предикацией дефицитарности, деструктивности и слабости Я-функций. Существенного влияния на ход дезадаптационных процессов вызывают факторы внутренней связи с родиной, которые оказываются в проявлениях ностальгии и ощущение отчуждения. Соматизация проявлений тревоги через систему вегетативных, депрессивных нарушений, при низких показателях адаптивности и высоких показателях конформизма становится одним из детерминант усиление

невротического конфликта (Костюк Е. В., Лунёв В. Е., 2019. 2020) [6; 7; 8].

Встановлено положительные связи при точности модели 92,2% таких показателей как коэффициент интерференции и внешнего Я-отграничения на конструктивном уровне (3,4502), истерического типа реагирования (1,7805), общего показателя дефицитарности личности (0,1833), внешнего Я-отграничения (-0), соматизацией нарушений и расстройств развития (0,1833), я-отграничения (3,4502), и усиление влияния родительской семьи на особенности социализации студентов в иноязычной среде профессионального обучения (6,4174). Интересно, что по мере погружения в языковую профессиональную среду снижается влияние ценностей семьи (0,753) и астенизация личности (1,7805). Поэтому, по мере погружения в профессиональную языковую среду констатируем усиление внутренней конфликтности студентов, которую приводит невротизацию по истерическим типом реагирования и внешнего Я-отграничения и общей дефицитарности функций Я личности студентов в период обучения (Костюк Е. В., Лунёв В. Е., 2019. 2020) [6; 7; 8]].

По результатам исследования (В. Е. Лунев) уточнено понятие интерференции, которую понимаем как негативное влияние эмпирических обобщений на фоне трилингвизму. Вместе с тем установлено психологические особенности интерференции в зависимости от уровня научных обобщений: с ростом уровня научных обобщений, и рецептивных языковых компетенций интерференция существенно уменьшается, замедляются невротизированный модели. Таким образом, по мере решения конфликта языковой адаптации замедляется невротизация личности. Полученные результаты раскрыли механизмы опосредованного влияния речевой деятельности на невротизацию в условиях трилингвизму.

Выводы. Кросс-культурная адаптация сопровождается развитием стресса аккультурации, который проявляется в виде сложного динамического комплекса эмоциональных состояний, структура и характер изменений которого меняется в зависимости от типа речевой активности - моно- лингвизм, би-лингвизм, три-лингвизм. Определены модели трилингвистичной взаимодействия и профессионального обучения студентов-иностранцев, обусловленных актуализацией конструктивного, дефицитарной, деструктивного состояний Я-функций личности. Существенного влияния на ход дезадаптационных процессов вызывают факторы внутренней связи с родиной, которые оказываются в проявлениях ностальгии и ощущение отчуждения. Соматизация проявлений тревоги через систему вегетативных, депрессивных нарушений, при низких показателях адаптивности и высоких показателях конформизма становится одним из детерминант усиление невротического конфликта.

Литература

1. Linck, J., E. Michael, E. Golonka, A. Twist and J. W. Schwieter. 2015. 'Moving beyond two languages: the effects of multilingualism on language processing and language learning' in J. W. Schwieter (ed.). The Cambridge Handbook of Bilingual Processing. Cambridge: Cambridge University Press
2. Illman, V., & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237–248. doi:10.1093/elt/ccx073
3. Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Multilingualism. The routledge handbook of applied linguistics (pp. 401-412) doi:10.4324/9780203835654 Retrieved from www.scopus.com
4. Литвиненко Е.Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации : Дис. ... д-ра социол. наук : 09.00.11 : Ростов н/Д, 2000 250 с. РГБ ОД, 71:01-22/22-5
5. Sulpizio, S., Del Maschio, N., Fedeli, D., & Abutalebi, J. (2020). Bilingual language processing: A meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 108, 834-853. doi:10.1016/j.neubiorev.2019.12.014
6. Лунёв В.Є. Мультилінгвістична ситуація взаємодії в освітньому просторі як чинник невротизації її учасників // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка – Київ: Слово, 2020. – 226 с. – С. 135-144
7. Kostyuk O., Lunov V. Psychological Peculiarities of Future Doctors Neurotization under the Trilingualism Condition // *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*. Blue Eyes Intelligence Engineering & Sciences Publication Volume-8 Issue-4S,

November 2019. P. 148-151.

8. Kostiuk O.V. The actualization of threelilingualism problem as neurotization factor in the occupational training of future physicians: Monograph / O.V. Kostiuk // Innovations in Science: The Challenges of Our Time [Edited by Dei M., Rudenko O., Lunov V.]. Hamilton: Accent Graphics Communications & Publishing. P. 193-201.

УДК 159.947.5

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Лукьянченко Наталья (г. Красноярск, Россия)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>

Кузькина Ксения (г. Красноярск, Россия)

Аликин Игорь (г. Красноярск, Россия)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-1512>

Требования к современным школьным педагогам, описанные в научно-методической аналитике и содержащиеся в профессиональных стандартах, включают ориентиры творческой продуктивности в профессиональной деятельности [1; 2; 6]. Основой творческой продуктивности являются способность к выработке нешаблонных решений (креативность), а также ценности и мотивация, способствующие их поиску и воплощению. В теоретических и эмпирических изысканиях психологов рассматривались вопросы их взаимосвязи, в большей мере в аспекте влияния ценностей и мотивации на проявление креативности [3]. При обращении к проблемам профессиональной деятельности можно рассматривать ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности в качестве связующего звена между креативностью как когнитивным потенциалом творчества и условиями работы специалистов. Такая постановка проблемы творчества в профессиональной деятельности позволяет предполагать, что не только мотивация влияет на развитие креативности, но и имеющийся креативный потенциал в контексте определённых условий деятельности влияет на ценностно-мотивационные ориентиры. В соответствии с этим определяется требующий исследовательского внимания вопрос о ценностно-мотивационном отношении к профессиональной деятельности педагогов в связи с уровнем их креативного потенциала в актуальных условиях педагогической деятельности.

Исследование, направленное на прояснение этого вопроса, было проведено на базе лицея №9 «Лидер» г. Красноярска (N=111).

В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий:

1. для определения креативного потенциала педагогов – субтест «Фигурная проба» теста креативности Е.П. Торренса, (рассматривались показатели: беглость, оригинальность, абстрактность названия (способность понимать глубинную суть), сопротивление замыканию, разработанность, гибкость, общий коэффициент креативности) [7];

2. для определения ценностного отношения к профессии – методика «Определение типа центрации - направленности педагогической деятельности» К.М. Левитана [4] (выявлялась соотносительная выраженность направляющих педагогический труд центраций: на мнение коллег (конформная), на собственные потребности (эгоцентрическая), на интересы детей (гуманистическая), на оценку руководства (авторитарная), ориентация на родителей, на совершенствование педагогических технологий (методическая));

3. для определения индивидуальных особенностей мотивации – методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана [5], выявляющая устойчивые мотивационные тенденции личности (в поддержании жизнеобеспечения, комфорте, социальном статусе, общении, общей активности, творческой активности, общественной полезности) в общежитической и рабочей сферах в желаемом и реальном уровнях удовлетворения. Математическая обработка данных осуществлялась посредством корреляционного анализа (коэффициент Спирмена).

Результаты корреляционного анализа показателей креативности и педагогических центраций представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей креативности и центраций-направленностей у педагогов

Центрация-направленность педагогической деятельности (методика К.М. Левитана)	Показатели креативности (тест Е.П. Торренса)							
	беглость	оригинальность	разработанность	сопротивление замыканию	абстрактность (выделение смысла)	гибкость	общие баллы	уровень креативности
конформная		-0,31 хх	-0,32 ххх		-0,23 хх		-0,33 ххх	-0,30 хх
авторитарная								
эгоцентрическая		-0,31 хх						
гуманистическая								
ориентация на родителей		-0,23 хх		-0,36 ххх		-0,24 хх	-0,19 х	
методическая	0,23 хх	0,59 ххх	0,47 ххх	0,26 хх			0,55 ххх	0,49 ххх

Примечание: х - значимая корреляционная связь (95%); хх - высокосвязная связь (99%); ххх – сверхвысокосвязная связь (99,9%).

Как видим, креативности практически противопоставлена центрация педагога на родителей. Меньше других коллег учитель с высокой креативностью будет ориентироваться на мнения и запросы родителей учеников. Такие тестовые показатели креативности, как оригинальность, абстрактность названия (отражающий способность понимать суть) и общий показатель креативности - в обратной связи с конформной центрацией, ориентированностью педагога на мнение коллег. При эгоцентрической центрации снижаются шансы проявления оригинальности.

При этом все показатели креативности имеют прямые связи с показателем методической центрации. Иными словами, более креативные педагоги больше других коллег направляют свою активность на совершенствование учебно-воспитательного процесса, и меньше - на адаптацию к мнениям и оценкам коллег и родителей. Авторитарная центрация (ориентация на оценки руководства) и гуманистическая (ориентация на ученика) с креативностью педагога не связаны.

Значимые корреляционные связи показателей креативности с показателями мотивационного профиля личности в житейской сфере представлены в таблице 2, в рабочей сфере – в таблице 3.

Таблица 2

Взаимосвязь показателей креативности и выраженности мотивов в общежитической сфере у педагогов

Выраженность мотивов в общежитической сфере (методика В.Э. Мильмана)		Показатели креативности (тест Е.П. Торренса)							
		беглость	оригинальность	разработанность	сопротивление замыканию	абстрактность (выделение главного)	гибкость	общие баллы по тесту креативности	уровень креативности
идеальное	поддержание жизнеобеспечения	0,31 xx	0,31 xx	0,42 xxx	0,29 xx	0,30 xx		0,48 xxx	0,42 xxx
	комфорт							0,18 xx	
	социальный статус								
	общение	0,31 xx	0,21 x	0,40 xxx	0,20 x	0,19 x		0,44 xxx	0,31 xx
	общая активность		-0,26 xx	-0,31 xx	-0,25 xx			-0,35 xxx	-0,31 xx
	творческая активность			0,27 xx				0,28 xx	0,25 xx
	общественная полезность	0,25 xx	0,24 xx	0,36 xxx	0,28 xx	0,20 x	0,23 x	0,43 xxx	0,30 xx
реальное	поддержание жизнеобеспечения	0,23 x	0,35 xxx	0,46 xxx	0,20 x	0,32 xxx		0,50 xxx	0,43 xxx
	комфорт		0,28 xx	0,36 xxx	0,19 x	0,18 x		0,42 xxx	0,19 x
	социальный статус	0,24 x	0,20 x	0,44 xxx	0,28 xx	0,23 x		0,49 xxx	0,53 xxx
	общение			0,41 xxx	0,22 x	0,24 x		0,43 xxx	0,30 xx
	общая активность							0,21 x	0,23 x
	творческая активность			0,28 xx				0,27 xx	0,25 xx
	общественная полезность	0,24 x	0,20 x	0,50 xxx	0,33 xxx		0,16 x	0,54 xxx	0,43 xxx

Примечание: x - значимая корреляционная связь (95%); xx - высокозначимая связь (99%); xxx – сверхвысокозначимая связь (99,9%).

Как видим из таблицы 2, абсолютное большинство связей показателей креативности и показателей мотивационного профиля в житейской сфере положительные. С большей креативностью связаны более высокие уровни желаемого удовлетворения мотивов поддержания жизнеобеспечения, общения и общественной полезности, в меньшей степени – комфорта и творческой активности. Но и оценка реальных уровней мотивационного удовлетворения при более высоких уровнях креативности выше. И здесь картина положительных связей даже насыщенней, чем с желаемыми уровнями. Исключение составляет мотив общей активности. Связи показателя его желаемого уровня с показателями креативности – отрицательные.

Таблица 3.
Взаимосвязь показателей креативности и выраженности мотивов в рабочей сфере у педагогов

Выраженность мотивов в рабочей сфере (методика В.Э. Мильмана)		Показатели креативности (тест Е.П. Торренса)							
		беглость	оригинальность	разработанность	сопротивление замыканию	абстрактность (выделение главного)	гибкость	общие баллы по тесту креативности	уровень креативности
идеальное	поддержание жизнеобеспечения	0,23 х	0,22 х	0,26 xx	0,23 х	0,23 х		0,31 xx	0,29 xx
	комфорт					0,19 х			
	социальный статус			0,23 х		0,20 х		0,23 х	
	общение					0,25 xx			
	общая активность								
	творческая активность		-0,29 xx	-0,27 xx	-0,25 xx		-0,21 х	-0,33 xxx	-0,22 х
	общественная полезность								
реальное	поддержание жизнеобеспечения		-0,25 xx	-0,21 х	-0,19 х			-0,24 х	-0,29 xx
	комфорт	0,24 х	0,28 xx	0,57 xxx	0,29 xx	0,25 xx		0,64 xxx	0,44 xxx
	социальный статус								-0,27 xx
	общение		-0,27 xx	0,39 xxx	0,19 х	0,31 xx	0,21 х	0,40 xxx	0,41 xxx
	общая активность	0,21 х		0,23 х				0,22 х	0,39 xxx
	творческая активность			0,25 xx				0,22 х	
	общественная полезность	0,23 х	0,32 xxx	0,48 xxx	0,46 xxx			0,53 xxx	0,40 xxx

Примечание: х - значимая корреляционная связь (95%); xx - высокосвязная связь (99%); xxx – сверхвысокосвязная связь (99,9%).

Как видно из таблицы 3, желаемые уровни удовлетворения мотивов поддержания жизнеобеспечения и социальной статуса в рабочей сфере имеют множественные положительные связи с показателями креативности: более креативные педагоги претендуют на более высокое материальное обеспечение и признание, чем их коллеги. Интересно, что показатель креативности «абстрактность названия», диагностирующий способность к пониманию сути, положительно связан с несколькими показателями желаемых уровней мотивационного удовлетворения в работе. В целом креативные педагоги более, чем другие, активны в своих мотивационных надеждах. Интересно отметить, что единственным мотивом, желаемый уровень удовлетворения которого имеет обратные связи с показателями креативности, является мотив творческой активности. Можно предполагать, что их собственная креативность, естественным образом реализуясь в различных аспектах жизнедеятельности, снижает потребность во внешне заданной творческой педагогической среде.

Что касается оценок реальных уровней мотивационного удовлетворения, то, как показывает корреляционный анализ, у креативных педагогов они выше, чем у других. Исключение составляет мотив поддержания жизнеобеспечения, все связи показателя которого отрицательные.

Обобщение результатов исследования позволяет сделать следующие выводы. Учителя со сравнительно высоким уровнем креативности направлены не на интенсификацию, а на оптимизацию деятельности в её сущностных характеристиках. Мотивационный аспект их жизнедеятельности характеризуется большей, чем у других педагогов «насыщенностью»: желаемый уровень удовлетворения множества базовых мотивов у них выше, и при этом они выше оценивают реальные уровни мотивационного удовлетворения. Исключением является мотив поддержания жизнеобеспечения, остающийся в зоне мотивационной неудовлетворённости. По-видимому, креативные педагоги, осознавая свой творческий потенциал, полагают, что их работа заслуживает большего вознаграждения.

Литература.

1. Валиуллина, Г. Г. Приоритетные направления исследования профессионального мышления в современной психологии. Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Т. 1. Ярославль, 2006. С. 350 - 354.
2. Гусева, Т. К., Маяцкая Н.К. Требования к профессиональной компетентности педагога в свете основных положений ФГОС ВПО нового поколения Международный журнал экспериментального образования, 2012. № 4 - 2. С. 66 - 68.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебное пособие. М.: Издательство Юрайт, 2019. 349 с. ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/427496> (дата обращения: 07.05.2020).
4. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М.: Наука, 1994. 192 с.
5. Мильман В.Э. и др. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990. 163 с.
6. Митина, Л. М., Асмаковец Е.С. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Просвещение, 2011. 327 с.
7. Туник Е.Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2000. 170 с.

УДК 159

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Лыч Оксана Николаевна (г. Киев, Украина)
ORCID-ID <https://orcid.org/0000-0002-0873-3319>

Актуальность проблемы исследования связана с тем, что современное общество, в нынешних условиях постоянного изменения сталкивается с необходимостью менять привычный образ жизни и деятельности, чтобы определенным образом сохранить своеобразную стабильность, в том числе и психологическую. Социально-психологические факторы современной окружающей среды влияют на самовосприятие своих внутренних сил и психологических возможностей, выводя на первый план особенности жизнестойкости и механизмов экзистенциальной защиты. Современный человек любого возраста подвержен такому влиянию, поэтому прогнозировать качественный и конструктивный выход теперь достаточно сложно, как самой личности, так и специалисту-психологу. Необходимо задействовать все значимые сферы личности, позволяющие решать внутренние экзистенциальные проблемы, благодаря и

рефлексивному анализу в том числе. И все же, наиболее уязвимыми являются, по нашему мнению, несмотря на жизненную мудрость и опыт, люди пенсионного возраста.

Цель нашей работы заключается в апробации социально-психологической «Комплексной программы развития культуры жизни людей пожилого возраста». Наше исследование, начиная с 2015 года, состояло из нескольких эмпирических этапов, которые позволили подойти к пониманию особенностей жизнестойкости людей пожилого возраста, что проявляются в своеобразии жизнедеятельности, в поведении, в отношении к себе и к окружающим близким и чужим людям.

Как мы обозначили выше, для раскрытия психологических особенностей жизнестойкости людей пожилого возраста и создания «комплексной программы развития культуры жизни людей пожилого возраста» важны личностные особенности, возможности мыслительной деятельности, склонность к рефлексии и другие показатели.

Разумеется, мыслительная деятельность, мыслительная активность пожилых людей может быть своеобразной основой для отстаивания устоявшихся способов решения имеющихся проблем, в тоже время, и отказа от стереотипных подходов, что дает основу для гибкости мышления и оценок. Данный аспект является крайне важным, поскольку, по стереотипным представлениям пожилым людям присуща ригидность мышления. Однако такой взгляд является ошибочным и из-за этого игнорируется опыт пожилых людей к изменению своих суждений, способность к поиску оптимальных форм решения проблемных жизненных ситуаций.

Сопоставляя особенности процессов мышления пожилых людей и молодежи, по силам сделать вывод: мышление представителей старшей возрастной группы обладает определенными сильными сторонами – это опыт, накопившиеся знания и приобретенные навыки, их рефлексия, что при необходимости позволяет пересматривать суждения и способы деятельности. При этом мышление молодых людей направлено на интериоризацию имеющихся знаний и способов их опосредствования. И в этом смысле мышление молодых людей, иногда, может быть более ригидным, чем пожилых людей, поскольку людям старшего поколения свойственен опыт личностной рефлексии – сомнений в истинности устоявшихся взглядов. Молодые люди могут воспринимать информацию некритично, т.к. она происходит из актуальных для них источников, а ее усвоение – необходимое условие социализации и включенность в значимые для них сообщества. А люди пожилого возраста, наоборот, такую информацию воспринимают уже достаточно критически. Однако их критичность не всегда связана с категорическим неприятием всего необычного или нового, в ее основе только критическое отношение к происходящему. И эту ситуацию необходимо учитывать для анализа особенностей мышления людей пожилого возраста. Кроме того, в работе с ними психологи могут акцентировать внимание на этой особенности их мышления и рефлексии, и фиксировать, как определенное преимущество, которое способствует развитию жизнестойкости и продуктивности их жизнедеятельности.

Огромную роль в процессе познания окружающего мира и своего места в нем играет высокая степень личностной рефлексии. Это же можно отметить у О. Тихомирова [3], что мышление является необходимым компонентом рефлексии личности и само так же становится объектом этой рефлексии. Поэтому в условиях жизнестойкости необходима максимальная мобилизация личностных возможностей человека. Эти возможности и определяются не только массивами интеллектуальных знаний и умений, но и выраженными личностными качествами человека, которые зависят от его индивидуальных особенностей и ценностных ориентаций. И при решении проблемных ситуаций максимально актуализируются личностные качества.

В психологии можно выделить ряд основных подходов в изучении рефлексии. Наиболее многочисленные работы - это посвященные изучению самосознания человека, оценка собственных поступков, контроль собственного поведения. В этом

ключе подходы к пониманию значения рефлексии созвучны у А. Зака и С. Рубинштейна. Так, А. Зак [1] рассматривает рефлексю как способ опредмечивания содержания сознания, где имеет место быть обращение познания человека на самого себя, на собственный внутренний мир, психические качества и состояния. Однако, по мнению данного исследователя, глубокое понимание рефлексии содержится в теории С. Рубинштейна [2], который отмечал, что существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения к жизни. Первый, где жизнь не выходит за пределы непосредственных связей, в которых находится человек; второй же – связан с возникновением рефлексии, которая как бы останавливает, прерывает непрерывный ход жизни и мысленно выводит человека за его пределы. Здесь начинается путь или к душевной опустошенности, либо - к построению нравственной жизни человека на полной осознанной основе. И эту такую мысль находим у А.Зака, который характеризует рефлексю как выход к средствам и условиям нравственного становления личности, формирования человеком представлений о себе как субъекта социально-культурных структур.

Исходя из обозначенных выше показателей, для нас было важным определить эффективность задействованных профилактических и коррекционных мероприятий с целью формирования «культуры пожилых людей», «жизнеутверждающих» копинг-стратегий и механизмов психологической защиты, способствующих оптимальному выходу из кризисных состояний, прежде всего, преодоление когнитивного диссонанса, повышению стрессоустойчивости, усилению жизнестойкости путем осознания жизненных приоритетов и коррекции мировоззрения.

Именно на заключительном этапе исследования решались такие задачи благодаря реализации «Комплексной программы развития культуры жизни пожилых людей». Программа включает теоретический курс для престарелых и ряд практических занятий, направленных на формирование ценностного отношения к жизни, социальной деятельности, конфликтологической культуры, жизнеутверждающих копинг-стратегий личности для коррекции и профилактики внутренних конфликтов и разрешения состояний когнитивного диссонанса. Обозначенный курс состоит из теоретических блоков, которые посвящены основам личной стрессоустойчивости и жизнестойкости, основам психологического здоровья, основам самовосприятия и восприятия жизненного пути. Кроме этого, пенсионерам в возрасте 65-70 лет, входивших в экспериментальную группу, был предложен разработанный нами тренинг усиления жизнестойкости с элементами коррекции эмоциональных состояний (с использованием психологических приемов и техник современных направлений психологии), социальной адаптированности (с задействованием психокоррекционных телесно-ориентированных упражнений М. Сандомирского).

Результативность вышеупомянутой комплексной программы проверялась с помощью психодиагностических методик, направленных диагностику качества жизни, копинг-поведения, жизнестойкости и т.д., с использованием методов математической статистики. Выбор психодиагностических методик был обоснован необходимостью выявления особенностей жизнестойкости, сформированности «жизнеутверждающих» копинг-стратегий пенсионеров, т.к. их объективное применение отражается на качестве жизни и отношении к ней.

Для осуществления формирующих мероприятий было образовано две разнозначные группы испытуемых из числа пожилых людей, где одна – это экспериментальная группа (25 человек) и другая - контрольная группа (так же 25 человек).

На основании теоретических положений нашего многоэтапного теоретического и эмпирического исследования разработана концептуальная модель «культуры жизни пожилых людей». Стоит отметить, что личностная подготовка лиц пожилого возраста должна происходить путем реализации идеи ценностного отношения к жизни, укрепления веры в свои силы, благодаря вовлеченности, контролю, принятию риска, в

целом усилении жизнестойкости. Нужно отметить, что культура пожилых людей – это комплексное явление, включающее разные качественные характеристики личностной жизнедеятельности пожилых людей в жизненной среде.

Доказано, что целенаправленные профилактические и коррекционные мероприятия влияют на формирование ценностного отношения к жизни, жизневосприятия, «жизнеутверждающих» копинг-стратегий пожилых людей, повышение стрессоустойчивости, внутренней мотивации относительно личностной самореализации, психологической готовности к кризисам, предотвращения жизненного «выгорания» и усилению жизнестойкости.

Сравнительный анализ особенностей копинг-стратегий людей пожилого возраста экспериментальной и контрольной групп для определения результативности коррекционных воздействий основывается на таких показателях, как: «здоровье», «качество жизни», «ценностное отношение к жизни», «самовосприятие», «контроль», «вовлеченность» и т.д., как ресурс поведения, направленного на совладание личностью сложных жизненных ситуаций.

Выявлено статистически значимую связь копинг-стратегий с личностными свойствами и субъективной оценкой собственного здоровья, качеством жизни, компонентами жизнестойкости в исследуемых группах.

В общем, по результатам эмпирических данных, анализ структуры когнитивных копинг-стратегий лиц пожилого возраста, позволяет определить наличие количественных и качественных изменений при оценке информации. Итак, весомое увеличение частоты использования людьми пожилого возраста экспериментальной группы таких копинг-стратегий, как «проблемный анализ», «придача смысла» являются признаками выраженной динамики формирования и использования адаптивных и относительно адаптивных копинг-стратегий, которые мы обозначаем, как жизнеутверждающие. Однако данные контрольной группы фиксируют так же динамику применения «жизнеутверждающих» когнитивных копинг-стратегий, проявляется тенденция к увеличению частоты выборов всех видов адаптивных стратегий, что коррелируют с показателями «психическое здоровье», «социальное функционирование» и «жизненная активность».

Исходя из жизненных условий, в которые погружены наши пенсионеры, можем отметить такие жизненные условия, как напряженные, чаще стрессовые. Поэтому поведение людей пожилого возраста, которое направлено на контроль над ситуацией, в основном реализуется через адаптивные поведенческие копинг-стратегии – это «обращение», «сотрудничество», частота выбора последней доминирует в экспериментальной группе. В то же время наблюдается снижение частоты выбора неадаптивной поведенческой копинг-стратегии – «активное избегание», что свидетельствует о вовлеченности и принятии риска (компонентов жизнестойкости) в процессе жизнедеятельности.

Что касается характеристики адаптивных поведенческих копинг-стратегий в контрольной группе, то доминирует также выбор стратегии «сотрудничество» и «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием», что отличается от выборов исследуемых экспериментальной группы. Также важным наблюдением является то, что среди «жизнеутверждающих» стратегий, что могут позитивно отражаться на взаимодействии с окружающими людьми, выбор происходит в сторону стратегии «сотрудничества» и «компенсации. Различие стратегий в том, что «сотрудничество» проявляется преимущественно в принятии «другого», а «компенсация» – приводит к поиску новых смыслов, и возможно, новых собственных возможностей при принятии решений в сложных обстоятельствах или в ситуации когнитивного диссонанса. Полагаем, в условиях сложившейся культуры жизни пожилых людей, личность оперирует широким набором разнообразных когнитивных, эмоциональных, поведенческих стратегий, основанных на опыте межличностного

взаимодействия в процессе жизни и деятельности, включая своеобразие личностной автономности, что так же позитивно сказывается на усилении всех компонентов жизнестойкости.

Вместе с тем, в динамике доминирует жизнеутверждающая адаптивная стратегия – «конструктивная активность», которая также имеет некоторые отличия по возрастному цензу: пожилые люди (65-70 лет) контрольной группы достаточно активно обращаются к внешним ресурсам, а люди экспериментальной группы (более 70 лет) акцентируются в большей степени на внутренних ресурсах.

Существенные различия двух групп связаны с выбором эмоциональных копинг-стратегий. В контрольной группе преобладает использование неадаптивных копинг-стратегий «подавление эмоций» и «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием», «интенсивность боли», в то время, как в экспериментальной группе преобладает «оптимизм» и «жизненная активность». Количество выборов жизнеутверждающих форм поведения и взаимодействия в контрольной группе снижается, и такие показатели, как «покорность», «самообвинение» существенно сказывается на общем факторе жизнестойкости и ее ключевых компонентах.

В целом следует отметить, что по результатам внедрения специально организованных психологических мероприятий, приемов и техник происходят соответствующие изменения в структуре и восприятии жизни пожилых людей, а также в показателях социальной вовлеченности и удовлетворенности жизнью.

Нами была проанализирована связь когнитивного диссонанса с показателями жизнестойкости, особенностями жизнедеятельности и различия в группах исследуемых (экспериментальной и контрольной).

Сказанное позволяет отметить, что положительное, ценностное отношение к жизни, которое доминирует у лиц пожилого возраста экспериментальной группы как «жизнеутверждающая» копинг-стратегия, является результатом внедрения элементов программы «культуры жизни пожилых людей».

Однако пожилые люди из контрольной группы значительно меньше, чем из экспериментальной группы, выбирают адаптивные и относительно адаптивные когнитивные стратегии, чаще неадаптивные когнитивные копинг-стратегии, чаще используют относительно адаптивную эмоциональную стратегию «пассивная кооперация», которая никоим образом не согласовывается с усилением жизнестойкости.

Уместно будет отметить, что престарелые люди экспериментальной группы чаще выбирают поведенческую относительно адаптивную копинг-стратегию – это «отвлечение» и значительно реже поведенческую неадаптивную копинг-стратегию – «активное избегание». Кроме этого, лица пожилого возраста, вошедшие в экспериментальную группу, меньше задействуют адаптивную эмоциональную копинг-стратегию «протест», а чаще адаптивную эмоциональную копинг-стратегию «оптимизм» и значительно реже неадаптивную – «самообвинение».

Подводя итог всех наблюдений, следует отметить, что целенаправленное формирование культуры жизни пожилых людей, ценностное отношение к жизни производит не только положительное влияние на адаптивные механизмы, связанные с постоянными жизненными нагрузками, но разрешению внутренних переживаний и экзистенциальных проблем жизнестойкости. Критериями успешного преодоления состояния когнитивного диссонанса является сформированность «жизнеутверждающих» копинг-стратегий личности, а «ценностное отношение к жизни» проявляется в положительном отношении к собственной жизни, здоровью и другим людям. Жизнестойкость личности в пожилом возрасте непосредственным образом зависит от способности преодолевать вызовы когнитивного диссонанса, в том числе. «Жизнеутверждающие» копинг-стратегии способствуют поддержанию сформированного «Я-образа» и соответствующей картины жизненного пути. Последние возникают целостно, как исключительный и ценный феномен. Успешные стратегии

способствуют и более качественной жизни в период пожилого возраста – сохранению социальных контактов, интереса к политической жизни и к культурным событиям.

Выводы. Экспериментальное исследование и комплексная программа свидетельствуют, что жизнестойкость личности пожилого возраста непосредственным образом зависит от многих социально-психологических факторов. И решение глубинных внутренних переживаний, экзистенциальных проблем, связанных с этапом завершения природного жизненного цикла человека должно сопровождаться профессиональной психологической поддержкой со стороны государственных социальных и психологических служб. Это даст возможность людям пожилого возраста чувствовать себя востребованными, нужными, не одинокими, это улучшит качество жизни и жизненный путь в целом.

Литература

1. Зак А.З. Проблема психологического изучения рефлексии. *Исследования речи-мысли и рефлексии*. Алма-Ата: КПИ, 1979. №10. С 6-13.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. Москва: МГУ, 1984. 270 с.

COMMUNICATIVE SYSTEM OF TEACHING ADOLESCENTS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL

MYKHALCHUK Nataliia (Rivne, Ukraine),
KOMPLIENKO Irina (Kyiv, Ukraine)

A *system of teaching* a foreign language is called as any complex phenomenon, which includes numerous elements that form a certain set due to the presence of internal links between them. *Teaching foreign languages* at secondary schools is understood as a system, the functioning of which is conditioned by many factors. The main ones are: the nature of social order at the present stage of the development of the society, the goals of education and training, the principles and content of teaching a foreign language, and others.

There are *different approaches* which describe a *foreign language learning system*. One of these approaches is the interpretation of the system of teaching a foreign language as a multi-level hierarchical structure, within which the character of the interaction of all elements, which form the system of teaching foreign languages, is determined [1]. Therefore, G.Crookes proposes *three levels* in the structure of the system of teaching foreign languages at secondary schools: *at the first level*, the system of teaching is considered from a general standpoint as a system that creates the interaction of methods of science and the entire object-subject paradigm. *At the second level* the teaching system relates to the field of teaching of a particular foreign language. *At the third level*, the system of teaching a foreign language is considered as a real educational process, the main components of which are: a teacher, pupils and material resources, also the instructions [4].

So, we'll describe a *communicative approach* of teaching teenagers a foreign language. The term "*approach*" means a general outline conceptual position that is decisive in the consideration and definition of other subordinate conceptual models. In other words, the "*approach*" means a *learning strategy*.

In contemporary scientific literature *four main approaches* are distinguished: *the behavioristic approach* (defines mastery of a foreign language as the formation of reactions to foreign language stimuli); *the intuitive-conscious approach* (mastering a foreign language based on models of intensive mode with the subsequent awareness of their meaning and rules of their operation); *a conscious cognitive approach* (directing the pupils' activities to learn the rules of using lexical-grammatical models, on the basis of which the conscious construction of

statements is carried out) and *the communicative approach*.

The communicative approach, to a large extent, reflects the specifics of a foreign language as a subject at a secondary educational institution. This approach was determined as a result of methodological understanding of scientific achievements in the field of linguistics – the theory of communicative linguistics and psychology and the theory of a cognitive activity, reflected in articles on Psychology and teaching methods of foreign languages [2; 3].

Implementation of a communicative approach into the process of studying a foreign language means that the formation of foreign language skills and abilities is carried out through the implementation by a pupil of foreign language speech. In other words, *mastering means of communication* (phonetic, lexical, grammatical) is has the aim to provide their practical application into the process of communication. We mean mastering such skills, as: speaking, listening, reading and writing. This process is carried out through the implementation of these types of speech activity in the learning process in conditions that simulate situations of real communication. In this case, the educational activities of pupils are organized in such a way that they perform motivated actions with speech material for solving communicative tasks with the aim of achieving the goals and intentions of a real communication.

From the standpoint of a communicative approach, the process of teaching a foreign language is based adequately on a real process of communication. Also the communicative approach for teaching foreign languages is adopted into a contemporary Ukrainian system of methods determines the choice of goals, according to which the principles, content, methods and means of learning are determined. So, defining the goals of learning we've to answers the question: "With what purpose to teach?" The purpose of teaching foreign languages is to teach pupils a foreign language as means of communication and implementation into this process the techniques of education and achieve the process of the development of pupil's personality. Through contemporary methods of teaching foreign languages at secondary schools four goals were put forward: *a practical method, the educational one, a facilitative method and developing one*.

The practical purpose involves the practical mastery of pupils' speech skills at a sufficient level for foreign language communication in four types of speech activities: listening, speaking, reading and writing in typical situations. Acquiring a foreign language communication with pupils involves the formation of a certain level of communicative competence, which is realized with the help of speech skills developed on the basis of language, linguistic knowledge and speech skills. Thus, the main language skills include: the ability to perform oral communication in typical situations (educational, labor, social and cultural spheres of communication); the ability to read, to understand the basic content of simple authentic texts of different genres; the ability to fix and to transmit the elementary information in a writing form.

The educational goal is realized through a system of personal relations to a new culture in the process of mastering this culture. It is also supposed: the culture of communication; value orientations; positive attitude towards a foreign language, a culture of people who speaks this language; understanding the importance of mastering a foreign language and the need to use it as some important means of communication.

Facilitative goal is achieved through the education of pupils by means of a foreign language, which involves: understanding by pupils the essence of a language phenomena, through which the reality can be perceived; comparing phenomena of a foreign language with a native language; mastering the knowledge about culture, history, realities and traditions of this country, the language of which is studied (linguistics, ethnology); the ability to organize pupils' activity with a textbook, reference literature, dictionaries, etc.

The developing goal is realized by the process of mastering pupils with the experience of creativity, search activity, awareness of the phenomena of both realities: theirs and others, according to the similarities and differences. It also provides ways for the development of pupils: speech skills (phonetic and intonational listening, simulation, logical presentation of thoughts, etc.); intellectual and cognitive abilities and readiness to participate in the process of

foreign language communication.

In this research all goals are realized simultaneously, in the whole complex, and their achievement is possible to be provided interconnected learning of the language and the culture of people, as well as active communicative and cognitive activity of the pupil as a subject of studying.

The content of English language training responds to the question: "What to teach?" The content of training should ensure the achievement of the main goal of studying, which has the aim to teach pupils to communicate a foreign language in typical situations of everyday life. The ability of pupils to communicate a foreign language has the purpose to form their foreign-language communicative competence, the content of which is determined by the following *types of competences: linguistic, socio-linguistic and socio-cultural*. These competences, in turn, also include a range of competencies. Thus, *linguistic competence* includes language knowledge (lexical, grammatical, phonetic and spelling) and relevant skills; *speech competence* includes four types of competencies: the ability to listen to, to speak, to read and to write.

Some of these competencies may be even more detailed. Thus, *competence in speaking* includes competence in dialogue and in monologue speech. *Lexical competence* includes lexical knowledge and speech lexical skills; *grammatical one* – grammatical knowledge and verbal grammatical skills; *phonological competence* is phonetic knowledge and speech-verbal skills.

The component of the content of training is also *socio-cultural competence*, which consists of regional studies and linguistic-ethnographic competencies. *Country-specific competence* is knowledge of pupils about the culture of the country, the language of which is studied (knowledge of history, state system, peculiarities of life, traditions and customs of the country). *Linguistic competence* requires pupils to possess the features of speech and infancy (facial expressions, gestures that accompany the statement) of the behavior of native speakers in certain situations of communication, thus achieving full process of harmonized communication. However, the allocation of linguistic competence as a component of the content of learning is due to the fact that the language itself has the aim to accumulate, to preserve and to reflect the facts and phenomena of the culture of people. For example, Americans know who is Homes Abe (nickname of President Lincoln), and those who sell in Woolworth stores or "cent stores" (cheap goods); what is the difference between "express trains" and "local trains" in the subway: "express trains", unlike "local trains", stop only at large stations. Similar information relates to so-called background knowledge which includes:

a) *non-equivalent lexical units* that refer to concepts that do not exist in other languages and cultures (in English: Tower is London Tower, pub – pub, sity – city, big city);

b) *background vocabulary* – called foreign language vocabulary, which differs lexical backgrounds from the vocabulary of a native language. For example: English: drug-store – pharmacy, letter-box – envelope; French: le journal – newspaper, l'Ecole Normale – high school in Paris.

It should be noted that in the process of learning a foreign language, teaching pupils the culture of these people who use this language as a mean of communication increases not only the knowledge but also it has the educational meaning, educational and developing role of studying a foreign language.

In such a way formation of communicative competence is possible by providing such kind of modeling in the educational process typical situations of real communication. The need for communication arises when a certain speech situation is created.

Under the communicative or speech situation we understand the dynamic system of interacting specific factors of objective and subjective plans, which involve people to speech communication and determine their behavior within the scope of one act of communication. Teaching a foreign language by the institutions of secondary education is carried out for a limited period of time. In this case, the question of the content of teaching is closely linked with

the question of its minimization. Minimization of the content of learning is reflected in the quantitative limitation of linguistic material, in different amounts of receptive and productive linguistic minimum, as well as in the significant limitation of spheres and situations of communication, subjects and substantive content of people's speech.

Speaking provides oral communication in foreign language in dialogical (combined with listening) and monological forms. It is directed to one person or to an unlimited number of people. Speaking is a productive form of speech activity. Initially, in a given situation there is a motive of each statement, which indicates the initial moment of the generation of speech, and accordingly the *communicative intention* of the speaker. The communicative intention defines the role of the speaker as a partner in communication, the specific purpose of his/her statement. Then the design of each communicative model is carried out by means of the selection of linguistic means, which is realized initially in the internal speech (not pronounced), and then in the paradigm of external speech (pronounced one).

The conditions of the activity in speaking is the presence of speech automatisms, or developing speaking skills: grammatical, lexical, verbal (articulation and intonation). These skills we name as the operational level of speaking as a skill. *Communicative skill* has its own qualities: purposefulness (the ability which provides the functioning of the sphere of thinking); the productivity (applies both to the content and the form of the expression); the independence (the ability to speak a foreign language); the dynamism; the integration (the quality of skills arising from the active synthesis of various skills on which it is based, as well as the integration of automated and non-automated components of skills – interests, life experience, knowledge, all spheres of the person's life).

Now, we'll show *the psychophysiological mechanisms of speaking*. One of the simplest mechanisms of speech is *the mechanism of reproduction*. Despite the productive nature of speaking, there are some elements of reproduction. The reproduction may be full or partial. In the first case, ready-made key phrases, taken from the text unchanged, are used to convey a new content; in the second case, it is a reproduction-transformation, which involves the transfer of content in absolute new forms.

The mechanism of choice distinguishes the choice of words and the choice of grammatical structure. The choice of words is influenced by the communicative purpose of the message, the relationship between the communicants, their common life experience, the characteristics of the recipient, etc. The choice of grammatical structure is also influenced by the communicative purpose, the associative relationship of the structure with its functions in speech.

The mechanisms of reproduction and selection are combinative ones, which involve the formation of phrases and set of phrases, when the speaker uses the familiar components of it in some new combinations. To *the mechanism of combining* in the process of speaking some speech units are constructed, but this is done not on the basis of the analogy of language rules with a certain abstract model, which is fixed in a human brain, on the basis of a sense of language, etc.

The mechanism of anticipation is provided in two plans: a structural one and a semantic plan. In a structural plan at the level of phrases, when the first pronounced words predict the construction of the phrase and even over-the-fold unity. In a semantic plan, prediction is realized in such a way how the auding situation will end.

Due to the fact that speaking is carried out in two forms – dialogue and monologue speech, we consider the teaching technology of each of them separately. We'll begin from a *dialogical speech*. *Dialogical communication* is a process of speech interaction between two or more participants in communication. Also, dialogical communication is the ability to conduct a conversation or debate in accordance with a real or educational situation in the connection with the content of heard or read material.

Let's show communicative, psychological and linguistic features of dialogical communication. Dialogical communication performs the following *communicative functions*:

message information; proposals (in the form of request, order, advice); exchange of thoughts, impressions; justification of his/her point of view. Dialogical communication from a psychological point of view is always motivated. Therefore, it is necessary to create conditions in which pupils would have a desire and need to say something, that is to put them into "proposed circumstances" [2]. In addition, the favorable psychological climate in the classroom, friendly relations, interest in the work will also contribute the motivation of dialogical speech. Also, one of the most important psychological features of dialogical speech is its situationality.

In such a way we specify the components of a dialogical communication more specifically: a) communicators and their relationships (subjects of communication); b) the subject (the object) of the conversation; c) the relation of the subject (objects) to the subject of conversation; d) the conditions of the speech act.

Characteristic language features of dialogical speech are its ellipticity, the presence of "ready" speech units, word-fillers pause, as well as (in English) so-called stamped forms. For example: "ready" speech units are called "formulas", "templates", "clichés", "stereotypes". They are used to express gratitude, exchange greetings, to attract the attention of the speaker (Excuse me! Is there a chemist's near here?; Thank you a lot!); "Filler words" (well, well now, you know, let me see, in fact, etc). These words serve to hold a conversation to fill a pause in it, when a speaker looks at a corresponding remark (What are you fond of? You know, I am fond of English literature; Well, I think literature is good in any case); merged forms of modal and auxiliary verbs with particles not (do not, are not, can not, is not) and pronouns (I'm, we're, I'd), (So, you are not going to Paris this year? No, it's London).

So, we'll show *the structure of a dialogue*. Almost every dialogue consists of separate interrelated statements, utterances. Speech, for which the speaker has to change its characteristic, is called a replica of the dialogue. Replicas of a dialogue are connected by communicative functions (request, message, information); structurally and intonationally. The most frequent connection is observed between adjacent replicas. The set of replicas, characterized by structural, intonational, semantic completeness, is called *dialogical unity* (DU). The first replica of the DU is always proactive (inducing, controlling). The second remark can be reactive or reactive-initiating, that is to include a reaction to the previous statement and spontaneity to the next. For example: Peter! What would you like to eat, Edith? (Initiating replica). Edith: A meat sandwich (reactive). Ben: Is lunch ready? Anne: Yes. Let's have lunch in the garden (reactive-initiative).

Nevertheless, one should not forget that the acquisition of foreign-language dialogical speech presents such difficulty for pupils, as: dialogical units combine two types of speech activity – listening and speaking. In this case, the second partner should understand the replica of the first partner and respond quickly and adequately to it, in such a case to respond to a reactive replica. The difficulty is in that the need to perceive and correctly understand the first partner, on the one hand, and to prepare his/her response from the other one, causes the situation of split attention and, as a result, the inability to conduct a dialogue by a basic way. Another obstacle to master a dialogue with pupils is its unpredictability. Dialogue can not be planned in advance, because the speech behavior of each participant in communication is largely determined by the speech behavior of other / other partners.

Now, we'll present *the monologue* – it is directly directed to the speaker or audience which organized some forms of speech, which involve the expression of one person. Monological speech is characterized by certain communicative, psychological and linguistic features that the teacher has to take into account in the process of teaching this type of speech activity.

Monological speech performs the following *communicative functions*: 1) *the informative one* – message information about objects or events of the environment; 2) *the influential function* – inducement to action, belief in justice or injustice of certain views, actions; 3) *the expressive (emotionally-expressive) one* – the use of speech communication to describe the state in which the speaker is; 4) *the entertaining function* – (for example, artistic reading, stories in a form of informal conversation); 5) *ritual-worship one* – (for example, a statement about the

anniversary). From the point of view of psychology, monological speech has *the following features*: it is *unidirectional* (monologue speech is not designed by the corresponding reaction in a form of speech aloud); it is characterized by its *connectivity* (it distinguishes monologic speech from some set of sentences); a *subject-matter* feature; *contextuality* (situational, visual-situational (for example, in a motion picture, TV program); *relatively continuous mode of speech*; *consistency and logical*.

References

1. Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*, 49, 223–245. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6> [in English].
2. Beauvillain, C. (1994). Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 317–339 [in English].
3. Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 123–137. <https://doi.org/10.1007/bf01067879> [in English].
4. Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367–383. <https://doi.org/10.1017/s0272263100008391> [in English].

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА

Назаров Акмал Мардонович (г. Бухара, Узбекистан)

Изучение психологических реакций на стресс посвящено большое число исследований, хотя многие из них и не имеют этого конкретного названия. Следует указать несколько четко очерченных областей, в которых велись исследования. При изучении животных исследователи интересовали поведенческие компоненты эмоций, (особенно отрицательных, таких, как страх), влияние на поведение наказания и поведения в конфликтных ситуациях. В исследованиях, проводимых на людях, интерес концентрировался на клинических, производственных и военных ситуациях. При изучении клинических ситуаций основное внимание обращалось на этиологию нервных расстройств и предшествующих им изменениях в психическом состоянии. При рассмотрении производственных или военных ситуаций интерес также сосредотачивался на исследовании состояния индивида, более подробно изучалась его деятельность в экстремальных условиях. Основная проблема в понимании психологических реакций человека на стресс касается его способности справиться со стрессогенной ситуацией. [1] В результате всех этих исследований было разработано несколько разных моделей для объяснения психологических реакций на стресс, каждая из которых более или менее отвечает своим специфическим условиям, но лишь частично адекватна как общая модель. Ни одна из существующих моделей не может представить полного объяснения стресса. Переживание стресса у человека рассматривается как причина, вызывающая нарушение психологического равновесия, которая приводит в действие механизмы, направленные на ослабление этого нарушения. Это механизмы преодоления стресса, которые являются частью поведения. Если же нормальная реакция преодоления не достигает успеха в ослаблении или преодолении стресса, то это может привести к дезорганизации поведения. Если же продолжительность и устойчивость стресса сильнее, то это может привести к коллапсу поведения. Концепция преодоления многим обязана трудам Лазаруса, "преодоление, - пишет он, - лучше всего считать формой решения проблемы, целью которого является благополучие человека, в то время как человеку не совсем ясно, что нужно делать". Это

особенно относится к трудным ситуациям, которые воспринимаются как стрессогенные. Путем преодоления человек делает попытку овладеть ситуацией. Согласно Лазарусу, преодоление включает два процесса, один - непосредственная двигательная реакция, и другой - временное облегчение.

Непосредственная двигательная реакция относится к реальному поведению, направленному на изменение взаимоотношений человека с окружающей средой. Имеет формы в виде: подготовки к защите от вредных воздействий, агрессия, избегание и пассивность. Под понятием "избегание" Лазарус подразумевает удаление себя от реально существующей опасности или угрозы. Подготовка к защите от вредного воздействия является формой истинного поведения избегания, при которой человек может предпринять определённые действия в отношении опасности. Реакция студентов на экзаменах является хорошим примером подготовки к защите от вредных воздействий. Поскольку экзамены обычно соответствуют чётко установленной форме, у студентов имеются месяцы для подготовки к ним. По мере того как приближается опасность (провал на экзаменах со всеми вытекающими отсюда последствиями), всё большее число студентов начинает интенсивно заниматься, постоянно увеличивая время занятий и глубину изучения материала. Агрессия, по-видимому, часто сопутствует стрессу, но не всегда бывает адекватной и, следовательно, эффективной формой преодоления. Она выражается в нападении личности на источник возникновения проблем, который может восприниматься или как конкретный человек, группа людей, или организация. Уничтожение или хотя бы частичное поражение источника, вызывающего проблемы, может избавить человека от опасности или уменьшить переживания, связанные со стрессом. Человек может нападать на свою жену, тогда как истинным источником его проблем является его непосредственный начальник на работе. Однако его жена может быть более уязвимой целью с меньшей способностью к противодействию. Чтобы такое не прямое нападение стало эффективной формой преодоления, человек должен воспринимать свою жену как источник вреда в его стрессогенной ситуации. Если очевидно, что это неверное восприятие, тогда в дальнейшем может возникнуть чувство вины, которое ещё более усилит переживание стресса. Спор между соседями, который привел к словесным оскорблениям друг друга в очевидной вспышке ярости, сопровождавшейся соответствующей позой и размахиванием руками. Это событие может быть проанализировано следующим образом: цель - конкретный индивид, характер агрессии - словесные оскорбления с соответствующим поведением, эмоция - гнев. Подобное поведение может разрешить спор с позиции сильнейшего и устранить источник стресса или повысить уважение к себе (в связи с победой) и тем самым ослабить переживание стресса. [6]

Для того, чтобы быть эффективным в сложной жизненной ситуации, предлагаю вспомнить состояние любопытства и удивления, свойственное маленьким детям... Почему маленькие дети учатся всему очень быстро? Потому что, для них все ново в этом мире и они не боятся выглядеть глупо, если чего-то не знают. Проявляйте любопытство и не переставайте удивляться возникающим событиям и миру!

Очень хорошим ресурсом, помощником в преодолении стресса может стать релаксация. Активизируя деятельность нервной системы, релаксация регулирует настроение и степень психического возбуждения, позволяет ослабить или сбросить вызванное стрессом психическое и мышечное напряжение. Это метод, с помощью которого можно частично или полностью избавляться от любого напряжения. Метод очень полезен, овладеть им довольно легко - для этого не требуется специального образования и даже природного дара. Но, есть одно неременное условие - мотивация, т.е. каждому необходимо знать, для чего он хочет освоить релаксацию: хочет ли человек быть эффективным, деятельным, сильным, преодолевать возникшие препятствия и сложности на его пути, духовно расти или же все-таки ему более комфортней и проще будет просто побыть в своих разрушающих чувствах (в раздражении, в гневе, злости,

обиде – что несомненно, тоже необходимо), так как желание расти и двигаться дальше у него на данный жизненный момент отсутствует. И в этом есть отличие оптимиста от пессимиста.

Методы релаксации нужно осваивать заранее, чтобы в критический момент можно было запросто противостоять раздражению и психической усталости. При регулярности занятий релаксационные упражнения постепенно станут привычкой, будут ассоциироваться с приятными впечатлениями, хотя для того чтобы их освоить, необходимо упорство и терпение. Научитесь технике расслабления и используйте ее! Не торопитесь там, где Вы раньше сразу же выражали свою реакцию на событие и говорили, все, что думали! Замедлите дыхание, наберите большой объем воздуха, надувая живот. Вообразите, что воздух медленно входит и выходит из вас. Дышите с помощью диафрагмы, надувая живот. При этом дыхание должно быть медленное, глубокое, брюшное: на вдохе диафрагма опускается, на выдохе — поднимается. Сделайте 5 - 10 таких вдохов, старайтесь, чтобы вдохи становились все реже. Повторите эту последовательность несколько раз, с каждым разом все более расслабляясь...

Возьмите «тайм-аут» и проживите чувства, которые возникают. Вы сможете заметить, как меняется Ваше дыхание, Ваш пульс, другие физиологические реакции. Есть возможность – посвятите данному упражнению больше времени.

Хорошо представьте себе успокаивающую сцену (например, теплый летний вечер за городом), явственно вообразите звуки, запахи, дуновение ветра. Включите приятную и любимую Вами музыку – это могут быть звуки природы, спокойная инструментальная музыка или джазовые импровизации – все, что Вы любите, что расслабляет Вас, переключает на комфортное и спокойное времяпровождение.

А если готовы посвятить себе больше времени – выполните упражнение по созданию необходимого жизненного опыта. Создайте своеобразный кинофильм – опыт своего эффективного и деятельного будущего – опыт эффективного преодоления создавшейся ситуации. Прокрутите Ваш кинофильм, Ваш опыт будущего, записав его на все пять дорожек наших чувств. Уже давно установлено, что отрицательные переживания из прошлых событий влияют на наш настоящий опыт. По тому же принципу положительные переживания из будущего начнут воздействовать на наше настоящее, формируя его нужным образом. Представьте Вашу картину эффективного будущего: что Вы видите, что Вы чувствуете, что Вы ощущаете, что Вы слышите в своем образе? Какие шаги Вы предпринимаете в своей картине для того, чтобы более эффективно преодолеть трудную ситуацию, не так, как Вы делали это раньше, а по-новому? Просмотрите свой кинофильм, запомните все, что видели, чувствовали, ощущали и начните действовать по-новому!

Если жизнь трясет нас, мы можем продвинуться в ней – если знаем свой путь. Того, кто знает свой Путь, жизненные невзгоды не сбьют с толку, а удачи и неудачи одинаково продвигают вперед. Главное – понимать, для чего в жизни Вам дается именно эта ситуация, появляются именно такие взаимоотношения и возможности! В движении сила! Сила всегда находится внутри Вас! А точка опоры для рывка или движения вперед всегда находится в настоящем моменте

Теория организационных систем - второй подход к изучению конфликта в современной психологии. Этот подход разработан Дж. Мутон, Р. Блейком и К.Томасом, он включает в себя подход к проблеме межличностного конфликта на основе организационных систем, представляет собой оригинальную программу - исследования стилей конфликтного поведения людей в реальных условиях. Она состоит сочетания установок на отношение к сопернику и на достижение собственных целей. Авторы определили пять стратегий поведения, возможных в конфликтной ситуации: соперничество, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество (в дальнейшем мы рассмотрим эту теорию более подробно). Теория и практика переговорного процесса формировалась в 60-70 годы. Самостоятельное направление

по изучению переговорного процесса, как части конфликтного взаимодействия. В настоящее время это направление рассматривается, как одно из перспективных направлений прикладной психологии. Исследования сосредоточены на решении таких проблем, как: изучение процесса переговоров, когда конфликтующие стороны уже приняли решение идти на поиск взаимных соглашений с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном конфликте стороны выявлением совокупности условий, способствующих принятию конфликтующими сторонами соглашения по спору. Такая технология переговорного процесса называется медиация. Она получила свое распространение со второй половины 20 века на Западе, а корнями уходит в глубокую древность. [4]

Предложена понятийная схема психологического анализа конфликта. К середине 80-х годов сформировались подходы к изучению конфликта: деятельностный, организационный и личностный.

С 90-х годов прошлого века, в жизни общества произошло резкое обострение противоречий, неизбежно повлекшее за собой увеличение масштаба и остроты конфликтных явлений. Сама реальность актуализировала конфликтную проблематику. Сегодняшняя жизнь вызывает необходимость, осмысления причин происходящего в обществе роста конфликтности, а также поиска новых форм работы с разными типами конфликтов. В наше время резко возрастает интерес к этой сфере, растет количество исследований и публикаций, увеличивается число психологов, увлекающихся теоретическими изысканиями и, в первую очередь, практикой работы с конфликтами. Обсуждение разнообразных проблем теории и практики конфликтологии привело к выводам о стихийном, эмоциональном, неуправляемом характере происходящих в стране конфликтов и об отсутствии в обществе институтов и механизмов их регулирования. Таким образом, можно сказать, что в области отечественной социологии конфликта идет интенсивный процесс осмысления реального предмета изучения и работы конфликтологии, равно как и развития ее теории. Значимость и актуальность проблемы конфликтов, огромный интерес к ней, однако, позволяют надеяться на быстрое развитие исследований в этой области. [5]

Подводя итоги, хочется особо отметить тему «медиации». Поскольку со всех сторон слышатся вопросы: «для чего?», «зачем?» и т.п. ... Со своей стороны хочу сказать, что если у конфликтующих сторон есть хоть малейшая возможность договориться, то этим непременно нужно воспользоваться. И если в трех случаях из десяти удалось погасить конфликт и стороны смогли договориться то это победа! Мое твердое убеждение, что общество делает попытки увидеть «свет в конце туннеля».

Литература.

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ, 2006.
2. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом. М., 2002, с. 5–33.
3. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. СПб.: Питер, 2002, с. 14–233.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2004, с. 53–75.
5. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001, с. 135–246.
6. Щербатых Ю. В. Стресс и счастье на одну букву. Ростов н/Д: Феникс, 2011.

УДК 159. 923

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Невмержицкий Владимир Максимович
(г. Киев, Украина)

ORCID-ID <https://orcid.org/0000-0002-7489-0726>

Для исследования векторов нравственного развития молодежи в современных условиях и совершенствование практики воспитательной работы важно определить конкретные моральные качества, которые должны быть присущи морально воспитанному человеку.

Целью публикации является представление проблемы психологической интерпретации развития нравственной сферы личности.

Теоретический анализ этой проблемы показал, что существует несколько подходов в определении тезауруса общих и чисто моральных свойств человека. Так, например, В.А.Блюмкин личные качества человека распределяет на четыре типа:

- 1) мировоззренческие, идейно-политические, общеаксиологические (ценностные);
- 2) моральные;
- 3) деловые;
- 4) прагматические.

Моральные качества ученые распределяются на четыре подтипа:

- 1) коллективистские качества: коллективизм, чувство солидарности товарищества, чувство долга, ответственность, альтруизм, самоотверженность, героизм;
- 2) гуманистические качества: гуманность, человечность, человеколюбие, доброжелательность, доброта, благочестие, внимание к людям, душевность, чуткостью, милосердие, деликатность, тактичность, доверие и тому подобное;
- 3) качества, связанные с отношением личности к распределению ценностей: справедливость, беспристрастие, бескорыстие, благодарность, чувство соревнования, кротость, смирение, независтливость;
- 4) качества, обуславливающие особенности нравственной регуляции поведения: чувство достоинства, стыда, самолюбие, вежливость, честность, добросовестность, порядочность, верность, надежность, принципиальность, открытость, прямота, правдивость, добродетель, нравственная устойчивость, нравственный максимализм, бескомпромиссность и т.д. [1].

Среди психологов существуют большие разногласия по поводу того, как у детей происходит развитие морали [2; 3]. В зарубежной психологии проблема нравственности наиболее полно представлена в рамках трех психологических направлений - психоаналитического (З. Фрейд, М.Кляйн, А.Фрейд, Э. Фромм и др.), поведенческого (Г.Айзенк, А.Бандура, У.Мишел, Д.Роттер, Б.Скиннер и др.) и когнитивистского (Ж. Пиаже, Л.Колберг и др.).

Теоретики психоанализа, при определении тенденций развития нравственной сферы личности, акцентируют внимание на роли эмоционального компонента или на моральных чувствах.

В контексте психоанализа утверждается, что основным механизмом развития нравственной личности является идентификация ребенка с ценностями родителей, других взрослых, а также интернализация этих ценностей. Ребенок узнает не только о реальных жизненных ограничения в определенных ситуациях, но также о моральные убеждения родителей. Выделенное З.Фрейдом в структуре личности Супер-Эго интерпретируется как основа для сохранения стандартов нравственного поведения и тех образований, которые формируют запрета для личности [4, с.136-143].

Психологи данного направления утверждают, что мораль развивается как защита против тревоги, связанной с опаской потери любви и одобрения родителей [2, с.532]; соответственно, человек придерживается моральных принципов ради переживания таких положительных эмоций как гордость и избежать таких негативных эмоций как вина

или стыд. Ценностным достижением Фрейда, в психоаналитическом обосновании нравственного развития, является доказательство того, что такие нравственные чувства как гордость, стыд, вина служат детерминантами нравственного поведения и интернализация моральных принципов может интерпретироваться как решающий шаг на пути к нравственной зрелости.

В концептуальных утверждениях неопрейдистов развитие морали — это постепенная замена принципов побудительной сферы личности и их переформулирование. Так, К. Юнг считал, что «лицо», «самость» как структуры Я выполняют функцию моральной регуляции. По мнению А. Адлера, цель воспитания личности заключается в нейтрализации чувства неполноценности за счет направления его в желаемое русло, а воспитание в обществе - это процесс самопознания, проявления своего отношения к другим и активное сотрудничество с другими [5, с.12]. Одной из основных составляющих индивидуального сознания, по мнению ученого, является социальное чувство, чувство общности. Вместе с тем, З.Фрейд и его последователи недооценивали темпы нравственного развития личности, сосредоточившись на исследовании морали в пределах дошкольного возраста; психоаналитическая теория эдипальной морали не получила дальнейшего развития [3, с.756-758].

Исследователи социального научения и процессов обработки социальной информации изучают, прежде всего, поведенческий компонент морали: механизмы усвоения навыков преодолевать искушение и демонстрировать нравственное поведение, подавляя побуждения к лжи, кражи, мошенничества, противоречащие нравственным нормам.

Бихевиористами в основу нравственного поведения, его формирование положено социальное научение - имитация ребенком поведения взрослых. А.Бандура, в частности, отмечает, что у ребенка формируется когнитивный образ определенной поведенческой реакции через наблюдение поведения модели (взрослого), которая в дальнейшем служит ему ориентиром в поведении. Смоделировано поведение тесно связана с характеристиками подкрепления, которые влияют как на процессы восприятия модели, так и на процессы реализации ее в поведении, впоследствии происходит при отсутствии прямого контроля. Мера имитации зависит от характера подкрепления соответствующего поведения, что получает «модель» (например, сверстник), от отношения ребенка, который наследует, к этой «модели» [6].

В следующих исследованиях выводы А.Бандуры получили экспериментальное подтверждение, в частности было установлено, что наблюдение за моделью, по телевизору или на экране, способствует повышению уровня моральных суждений ребенка [7].

А.Бандура и Р.Уолтерс разработали концепцию становления внутреннего контроля, согласно которой на ранних этапах развития личности доминирует внешний контроль (что требует, соответственно, присутствия взрослого). В процессе интериоризации норм и запретов внешний контроль заменяется внутренним - совестью (или чувством вины). По мнению этих авторов контроль совести осуществляется путем подавления инстинктов и переживания вины, если временно нарушаются установленные нормы [7].

Ученые утверждают, что моральное поведение формируется тем же путем, что и другие разновидности социального поведения: с помощью подкрепления, наказания, посредством научения путем наблюдения, а также путем подражания ролевым моделям. На формирование нравственного поведения влияют специфические ситуации, в которых оказываются люди.

Согласно оценке Д.Шеффера, наиболее ранним и одновременно одним из самых глубоких исследований нравственного поведения детей является «Исследование воспитания характера», совершенное Хьюго Хартшорн и Марком Мэем (1928-1930); выборочную совокупность данного исследования составили дети от 8 до 16 лет.

Наиболее заметным результатом исследования стала констатация непоследовательности нравственного поведения детей и ее зависимости от особенностей ситуации [3, с.777].

Более поздние исследования (У.Кизи, Р.Бартон, Дж.Грузек, Н.Тонер, Д.Перри, М.Хофман и др.), однако, показали, что корреляции между оценками морального образа действий, нравственного мышления и нравственного поведения с возрастом усиливаются [8]. А значит, в моральном характере все же существует определенная согласованность или связность, которая становится более выраженной в процессе взросления человека [3, с.778].

Одним из самых важных показателей нравственности индивида является его способность противостоять искушению нарушить моральные нормы, даже если возможность разоблачения и последующего наказания незначительна. Морально устойчивая личность противостоит искушениям в условиях отсутствия внешнего надзора, не только осознает нравственные нормы, но и внутренне мотивирована следовать этим нормам. К факторам, которые стимулируют развитие тормозного самоконтроля ребенка, относятся похвала за достойное поведение, наказание, сопровождается адекватными разъяснениями [8, 9], и предоставление детям возможности наблюдать за моделями нравственного самоограничения (М.Хофман, Р.Парк, Д.Перри и др.). Частота нравственных поступков увеличивается, если эти действия подкрепляются: подкрепление желаемых действий (поощрение нравственного поведения, когнитивное разъяснение причин запрещенных действий) эффективно для формирования желаемого поведения. Модели выполнения правил (фигур, демонстрирующих пассивную нравственное поведение), содержащие объяснения, которые соответствуют привычному уровню нравственной аргументации ребенка, имеют достаточно значимое влияние на формирование нравственного поведения [3, с.778-790].

Важную роль в исследовании закономерностей нравственного развития личности сыграли работы Альберта Бандуры, основные позиции которых были сформулированы в рамках социально-когнитивной теории. Согласно утверждению А.Бандуры, человек является продуктом научения, в ходе которого он способен усваивать различные поведенческие паттерны; развитие личности обусловлено его поведением, индивидуальными характеристиками (и в частности - мышлением - cognition) и влиянием окружающей среды. Вместе с тем А.Бандура замечает, что не окружающая среда определяет деятельность личности, а восприятия человеком явлений окружающей среды [10, с.561-564]. Система «Я» позволяет человеку видеть и выражать в символах поведение, оценивать ее как на основе воспоминаний о прошлых подкреплении и неподкрепленные действия, так и на основе представления о предполагаемых будущих результатах. Соответственно, поведение человека является непредсказуемым на основе взаимных договоренностей и, при необходимости, их можно изменять переменчивой, пластичной, а значит - не детерминированной, а стохастической системой, и это делает точные предсказания практически невозможными [10, с.564]. В плоскости указанного, человек способен осуществлять самоуправление и саморегуляцию. Таким образом, саморегуляция и самооэффективность являются важнейшими внутренними факторами, влияющими на поведение человека.

Личность, в процессе усвоения персонального опыта, использует как внешние, так и внутренние факторы.

Теоретики когнитивного развития сферы нравственности личности концентрируются на когнитивных аспектах морали, или - на моральном мышлении. В плоскости указанного, когнитивное развитие и социальные переживания помогают детям углублять понимание норм, законов и межличностных обязательств.

Пиаже определял мораль как уважение индивидуума к нормам общественного строя и его чувство справедливости, где справедливость интерпретируется как забота о

взаимообмен и равенство между людьми [2, с.532; 8].

В ранних работах Жана Пиаже [11], посвященных развитию детских моральных суждений, ученый связывал развитие нравственного чувства с развитием умственных структур и постепенным расширением социального опыта. Ученый сформулировал теорию нравственного развития, которая позволяет выделить две стадии: нравственного реализма и нравственного релятивизма.

Стадия морального реализма, в течение которой дети (в основном - дошкольники 4-6 лет) рассматривают правила и нормы поведения как реальные, незыблемые условия существования, а не абстрактные принципы; дети обнаруживают отсутствие системы в действиях, направляются своими собственными представлениями о правилах. Нравственность поступка оценивается по его результатам (виновен тот, кто нанес больше вреда) дети еще не способны оценивать намерения.

Стадия морального релятивизма (7 лет и старше), в контексте которой дети понимают, что правила создаются людьми; это приводит к осознанию, что в мире нет ничего абсолютно правильного или неправильного, а потому нравственность поступка зависит не от его последствий, а от намерений. В этой стадии различают следующие фазы:

а) фазу гетерономной морали, обусловленной внешними нормами; дети наделяют правила сакральным и неизменным значением, рассматривают их как моральные абсолюты. Гетерономный ребенок верит в имманентную справедливость - идею о том, что нарушение социальных правил будут неотвратимо наказаны определенным способом;

б) фазу автономной морали (начиная с 10-11 лет); дети понимают социальные правила как произвольные договоренности, по которым можно сомневаться и которые можно даже изменить по соглашению сторон, которых это касается. Морально автономный ребенок высказывается в пользу реципрокного наказания - воздействия, которое связывает наказание с «преступлением», из-за чего нарушитель правил должен осознать последствия своего проступка [2, с.532-534; 3, с.758-762; 11].

Когнитивным усовершенствованиям, обеспечивающим переход личности от гетерономной к автономной морали, является снижение эгоцентризма и развитие навыков принятия ролевого поведения, что позволяет ребенку рассматривать нравственные проблемы с нескольких точек зрения. Развития гибкой автономной морали в подростковом возрасте способствуют уровню контактов со сверстниками из-за того, что они:

- уменьшают моральную зависимость ребенка от взрослого;
- повышают самоуважение ребенка, а также его самоуважение к сверстникам;
- демонстрируют, что правила — это произвольные соглашения, которые могут быть изменены по соглашению заинтересованных людей [3, с.760].

Вывод: Проблема развития нравственной сферы личности постоянно находится в поле внимания многих ученых, осуществляющих психологическую интерпретацию этого явления, однако реалии жизни требуют раскрытия новых аспектов природы морали, сущности внешних общественных требований и их гармоничного сочетания с задачами индивидуального становления и самореализации молодежи. Человек становится моральной личностью, когда он добровольно подчиняет свои действия моральным требованиям общества, осознает их значение и смысл.

Литература

1. Блюмкин В.А. Об уровнях нравственной культуры личности. Вопросы нравственной культуры: Тезисы симпозиума. Вильнюс: НИИ ФСП, 1981. С. 39–40.
2. Крайг, Г. Психология развития; пер.с англ. Н. Мальгиной, Н.Миронова, С.Рысева, Е.Турутиной. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с
3. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития; пер. с англ. под ред.

А.С.Батуева. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 976 с.

4. Фрейд З. Избранное / сост., общ. ред. и предисл. А.И.Белкина. Москва: Внешторгиздат, 1990. 448 с.

5. Заболоцька, С.І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників: дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Дрогобич, 2013. 204 с.

6. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall: 1986. 617 p.

7. Бандура А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Москва : Апрель Прогресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 508 с.

8. Hoffman M.L. Moral development. In P.H.Mussen (Ed.) *Carmichael's manuals of child psychology* (Vol. 2). New York: Willey, 1970. P. 261–360.

9. Hoffman M.L. Moral development in adolescence. In J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescence psychology*. New York: Willey, 1980. P. 295–343.

10. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с англ. Е.Будагова, М.Васильева и др. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с..

11. Piaget, J. The moral judgement of the child. New York: Free Press, 1965. 418p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ И АРТ-ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*Останов Шухрат Шарифович
(г. Бухара, Узбекистан)*

Техники арт-терапии и арт-педагогики являются одним из эффективнейших элементов психологической коррекции и реабилитации. На сегодняшний день зарубежными и отечественными специалистами накоплен богатый опыт применения арт-терапии в работе с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Выбор того или иного варианта обучения и воспитания ребенка остается за его родителями или лицами, их заменяющими.

Арт-терапевтические техники могут иметь большое значение как одна из форм психологического сопровождения и психологической реабилитации детей с особенностями развития. Важнейшим фактором положительного воздействия арт-терапии на детей данной группы являются терапевтические отношения, благодаря которым ребенок может найти способ выразить себя, ощутить чувство безопасности, развить коммуникативные способности и получить ценнейший опыт принятия и поддержки. Такое взаимодействие оказывает стимулирующее воздействие, развивает способности к проявлению инициативы и самостоятельности, концентрации внимания, дает выход аффектам. Арт-педагогика (по определению Е. А. Медведевой) — это синтез областей научного знания (искусства и педагогики), определяющих и обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей, нацеленного на формирование основ художественной культуры личности через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую). [1, с. 43]

Сущность арт-педагогики состоит в гармонизации личностной сферы ребенка, его адаптации в современном мире в процессе воспитания, обучения и развития средствами искусства через художественно-творческую деятельность. Арт-терапия в

учреждениях образования — это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Ее привлекательность для психологов можно объяснить тем, что, в отличие от основных коррекционно-развивающих направлений, в которых используются в основном вербальные каналы коммуникации, арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно актуально при работе с детьми и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и гармонизации в тех случаях, когда ребенок не может выразить словами свое эмоциональное состояние. [1, с.52]

Применительно к специальному образованию арт-терапию можно рассматривать, как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. Особую ценность арт-терапевтическая работа может иметь для детей и взрослых, испытывающих определенные затруднения в вербализации своих переживаний, например из-за речевых нарушений, аутизма или малоконтактности, а также сложности этих переживаний и их «невыразимости» (у лиц с посттравматическим стрессовым расстройством). Это не значит, что арт-терапия не может быть успешной в работе с лицами, имеющими хорошо развитую способность к вербальному общению. Для них изобразительная деятельность может являться альтернативным «языком», более точным и выразительным, чем слова. Дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия для них более естественна. Особенно это значимо для детей с речевыми нарушениями, т. к. их поведение более спонтанно и они менее способны к рефлексии своих действий и поступков. Их переживания «выходят» через художественное изображение более непосредственно. Такой «продукт» прост для восприятия и анализа.

В содержание коррекционно-развивающей и психокоррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии средствами искусства входит широкий спектр методов и техник: музыкотерапия, изотерапия, драмтерапия, вокалотерапия, кинезитерапия, библиотерапия. Основная цель применения — создание условий для эмоционального благополучия детей, раскрытия творческого потенциала и гармонизации их личности.

Основные задачи применения:

- способствовать самопознанию ребёнка, осознанию своих характерных особенностей и предпочтений, вырабатывать у ребёнка положительные черты характера, способствующие лучшему взаимопониманию в процессе общения;
- обучать ребёнка положительному самоотношению и принятию других людей;
- способствует успешной адаптации и развитию навыков общения в группе детей развивать у ребёнка социальные и коммуникативные навыки поведения;
- корректировать нежелательные черты характера и поведения: страхи, тревожность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, агрессия, застенчивость, медлительность, быстрая утомляемость и истощаемость и т. д.; — обучать рефлексивным умениям;
- помощь в формировании позитивной самооценки и самостоятельности, формировать потребность в саморазвитии;
- развитие творческих способностей и креативности, развитие воображения, фантазии, изобразительных навыков;
- формирование способов самовыражения и уверенности в себе;
- стабилизация эмоциональной сферы ребенка и гармонизация его внутреннего мира (импульсивность ребенка, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, неуверенность в себе, снятие внутреннего психо-

- эмоционального напряжения);
- развитие высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления, фонематического слуха, пространственного представления, развитие сенсомоторного уровня (уровень действий и ощущений).
- формирование умения работать с нетрадиционными развивающими материалами. Арт-терапия позволяет детям выразить то, что очень сложно рассказать при помощи слов. Это один из самых эффективных и в то же время самых мягких и глубоких методов, ее можно отнести к наиболее древним и естественным формам коррекции эмоциональных состояний.

Этот метод не имеет ограничений, всегда ресурсен и используется практически во всех направлениях психотерапии, в педагогике, социальной работе.

Снятие напряжения с использованием элементов арт-терапии в работе педагога-психолога.

Современная жизнь диктует человеку особые условия: необходимо быть уверенным в себе, конкурентоспособным, активным, целеустремленным, открытым всему новому, иметь нестандартный подход к делу, быть креативным. Именно поэтому в системе образования все больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей и подростков, их креативности. Способность мыслить творчески делает ребенка более раскрепощенным, жизнерадостным, стойким к стрессовым ситуациям.

Психологическая наука давно убеждена в том, что творчество помогает подростку справиться со многими личностными, эмоциональными и поведенческими проблемами, способствует личностному росту и раскрытию.

Изучая современную литературу можно сделать вывод о том, что психолог в своей работе должен уделять большее внимание развитию креативности и творческого потенциала подростка, так как это является одним из эффективных методов коррекции и развития.

Проработка проблем посредством творческой деятельности является наиболее экологичным методом, поскольку, находясь в творческом процессе, обучающий получает для себя столь необходимую возможность самовыражения своего потенциала, оптимизируются его эмоциональная сфера и поведенческие особенности.

В последнее время всё чаще психологами системы образования стали использоваться креативные методы коррекционно-развивающей работы, а в частности технологии Арт-терапии. [2, с. 98]

Арт-терапия не навязывает «внешних», «механических» средств разрешения его проблем, а «запускает» его внутренние ресурсы.

Использование «Арт-технологий» позволяет расширить круг интересов у обучающихся, помогает развить самосознание и получить новый опыт общения со сверстниками, что приводит к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний.

Цель: создание условий для раскрытия творческого потенциала и гармонизации их личности.

Задачи:

- Стабилизировать эмоциональное состояние (снятие напряжения, тревожности, агрессивности) по средствам арт-техник.
- Формирование мотивации на самопознание, саморазвитие и самовыражение.
- Развитие творческого и креативного мышления.

Оборудование: краски, листы бумаги, кисти для рисования, стаканчики с водой, губка, влажные салфетки, ноутбук и флешка с музыкой для релаксации.

Контингент: от 12 лет.

Знакомство.

Представление ведущего.

Введение в тему.

«Арт-терапия» в учреждениях образования – это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Ее привлекательность можно объяснить тем, что, в отличие от основных коррекционно-развивающих направлений, в которых используются в основном вербальные каналы коммуникации, «Арт-терапия» использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно актуально при работе с детьми и подростками, и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и гармонизации в тех случаях, когда подросток не может выразить словами свое эмоциональное состояние.

Правополушарное (интуитивное) рисование — это современный метод обучения основам художественного видения, а также техникам рисования. Но это не просто способ создания удивительной красоты картин, а сложная система из простых приемов, способствующая решению огромного количества как явных, так и скрытых проблем, инструмент, позволяющий смотреть на проблемы под иным углом, с иной точки.

Занятия интуитивным рисованием позволяют раскрыть изобретательный потенциал любого человека. Эта нетрадиционная методика позволяет «переключиться» в режим творческой активности абсолютно всем, при этом не важен возраст, национальность, пол, вероисповедание, индивидуальные особенности личности.

Ученый психобиолог Роджер Сперри был награжден Нобелевской премией за свои выдающиеся достижения в области изучения головного мозга человека. Именно его исследования и полученные результаты стали основой для разработки метода интуитивного рисования.

Суть техники правополушарного рисования.

Мозг человека состоит из двух полушарий: левое отвечает за аналитическую часть, то есть позволяет человеку разговаривать, владеть навыками письма, запоминать символы, числа и т.д. Правое полушарие отвечает за образное восприятие реальности, то есть оно обрабатывает информацию целиком, позволяет воображать, мечтать и фантазировать, интуитивно решать поставленные задачи. Метод интуитивного рисования заключается в том, чтоб временно отключить работу левого полушария мозга, при этом максимально задействовав рабочие ресурсы правого.

Можно долго рассказывать, но лучше один раз попробовать, и я предлагаю начать с релаксации.

Основная часть

Займите удобную позу, закройте глаза, расслабьте все мышцы вашего тела.

Включается расслабляющая музыка.

Вдохните через нос, выдыхайте медленно через рот (повторите 3 раза).

Релаксация «Волшебный остров»

Сядьте поудобнее, закройте глаза. Расслабьтесь всем телом: почувствуйте, как уходит напряжение с ног...ступней...коленей...бедер, как расслабляется живот...грудь...плечи...шея. Осознайте, в каком положении находятся руки, и положите их так, как Вам хочется, как они будут отдыхать... Расслабьте голову и мышцы лица...

Сделайте глубокий вдох и с выдохом отпустите все мысли и переживания... Теперь просто слушайте мой голос и позвольте себе представлять и фантазировать...

Представьте себя на волшебном острове. Это может быть место, где Вы уже однажды побывали, которые видели на картинке. Вы – единственный человек на этом острове. Кроме Вас тут только звери, птицы и цветы. Какие звуки вы слышите? Какие запахи чувствуете? Вас окружают самые фантастические деревья. Высокие пальмы с тяжелыми кокосами, заросли цветущих кустарников, фруктовых деревьев. Вы чувствуете запах спелых, согретых жарким солнцем бананов, ароматных апельсинов.

Вы видите песчаный берег и прозрачную воду. Вода голубая и такая прозрачная, что видны дно и стайки экзотических рыбок. Рыбки сверкают на солнце, как маленькие серебряные монетки. Поплавайте в море. Какое оно? Вода в море очень теплая, но в то

же время она освежает. Волны так приятно качают Вас. Можно просто полежать на воде и смотреть на небо, на пробегающие белоснежные облака, пусть все Ваши неприятности улетят вместе с облаками. Захватите с собой это чувство свободы, уверенности и покоя и возвращайтесь.

Несколько раз глубоко вдохните и выдохните. Медленно откройте глаза.

А теперь у вас есть возможность раскрыть в себе свой творческий потенциал, попробовать технику «Правополушарное рисование»!

- Самое главное правило данной техники — нет никаких правил.
- Логику и обдумывание будущей работы следует исключить.
- Рисуйте любыми кисточками и красками, можно использовать руки, начинайте с любого элемента и выходите за пределы холста — не думайте о процессе, наслаждайтесь им!

- Самые простые упражнения заключаются в написании букв зеркально, рисование двумя руками поочередно и одновременно, добавление части к готовому изображению и многое другое.

- Эти простые, но оригинальные упражнения позволяют увлечься процессом и отключить логику, тем самым прислушаться к интуиции и иному восприятию реального предмета.

Рисуют картину «Волшебный остров», под сопровождение релаксирующей музыки.

- Взять половину листа белой бумаги А-4.
- Под лист нужно положить клеенку или основу из простой бумаги.
- Лист бумаги нужно загрунтовать белой гуашевой краской используя большую кисть.

- Взять кисть среднего размера, и поставить пятна краски ярко красного цвета.
- Добавить пятна желтого цвета.
- Взять опять большую кисть, немного макнуть в белую гуашь и проводить ею по верх наших мазков. Можно спокойно выходить за границы листа – для этого подложили основу из простой бумаги.

- Взять тонкую кисть, макнуть в черную краску и провести короткую линию с правой стороны листа.

- Над проведенной линией произвольно нарисовать волнистую линию.
- Полностью закрасить черной краской.
- Провести линию черной краской с левой стороны чуть ниже, чем с правой.
- Опять нарисовать волнистую линию.
- Полностью закрасить черной краской.
- Нарисовать волнистую линию в нижней части листа, с возвышением по центру.
- Полностью закрасить черной краской.
- По центру нарисовать полоску с небольшим уклоном влево.
- Рядом нарисовать полоску, чуть короче, с уклоном вправо.
- На конце каждой полоски нарисовать 5-6 расходящихся в стороны линий.
- Взять кисточку с жесткой щетинкой, макнуть в черную краску, простукать ее на бумаге, и короткими мазками нарисовать листья пальмы.

- Нарисовать листья у второй пальмы.
- Белой краской нарисовать солнце.
- Нарисовать блики тонкой кисточкой на горах.

Белой краской подрисовать блики на стволах и листьях пальмы. Нарисовать 2-3 чайки (количество по желанию) Наш рисунок готов!

Литература.

1. Медведева, Е. А., Левченко И. Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Сучкова, Н. О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Парпиева Шахноза Абдуллаевна (г. Ташкент, Республика Узбекистан)

В условиях новой парадигмы направленности учебного процесса на формирование прежде всего личности специалиста, а затем профессионала, ведущими технологиями становятся личностно ориентированные стратегии обучения, которые нацелены на формирование нового типа мышления преподавателей и соответственно овладение ими комплексными умениями по организации учебного процесса технологического типа. Новые технологии направлены на практическую реализацию психолого-педагогических условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и обучаемых.

Инновация (результат внедрения нововведений) – это процесс внедрения новых преобразований в различные сферы деятельности, а также в производство и промышленность. Результатом таких преобразований является новшество. Инновационный процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы организации. Эти внутренние переменные связаны друг с другом, например, внедрение компьютеров в трудовой процесс повлечет за собой изменения и в профессионально-квалификационной структуре коллектива, и в уровне решаемых задач, и в системе контроля, и даже в самом характере работы.

В самом широком смысле инновация - вновь созданная духовная, психическая реальность, существо которой вступает в определенные противоречия с имеющейся традицией. Традиции устойчивые и значимые компоненты культуры, передаваемые из поколения в поколение, которыми личность овладевает в процессе самореализации (Соотношение традиций и инновации определяется прочностью традиций и силой инноваций; социокультурными особенностями общества и его развития; характером их взаимодействия (трансформацией традиций при возникновении инновации; их дифференциацией; частичной или полной заменой-отмиранием или вырождением; непрерывностью традиций в результате их обновления и т.д.) Следует отметить, что стабилизация общественной жизни может происходить за счет именно баланса традиций и инноваций, причем преобладание традиций не служит показателем нормального состояния общества, т.к. традиции не будут сохраняться без обновления [1].

С психологической точки зрения инновацию можно рассматривать как результат продуктивного мышления, которое организует продуктивную деятельность, и если она осуществляется более или менее эффективно, то всегда направлена на объективно новый результат [2; 6; 9; 10; 11]. На инновационном этапе развития современного общества исследованиям инновационной деятельности посвящены работы представителей самых различных научных направлений, даются определения инновационной деятельности вуза, региона, страны, например, такое: «Инновационная деятельность предусматривает широкую реализацию результатов научных исследований и разработок в области создания современных интенсивных технологий,

выпуск высокотехнологичной, конкурентоспособной на внутреннем и мировом рынках продукции» [3].

Сущность нововведений составляет работа по достижению новых результатов, средств и способов их получения, по преодолению отсталых или рутинных элементов традиционной деятельности. При внедрении инноваций на предприятиях и в организациях возникают и разрешаются три группы противоречий: – между новым и старым; – противоречия, связанные с глубиной преобразований (происходит ли радикальное изменение, т.е. имеет место инновация – модернизация, или совершенствуются традиционные методы, формы и принципы работы, т.е. имеет место инновация– трансформация); – противоречия, связанные с перестройкой сознания работников, поскольку инновации изменяют их интересы и ценностные ориентации.

Очень часто при внедрении образовательных инноваций в учебных заведениях на первый план выдвигают технические и организационные вопросы, а подготовка технолога-преподавателя и студента – потребителя образовательных услуг уходит на периферию внимания руководителей. Между тем непроработанность этих двух ключевых вопросов (неприятие перемен педагогом и неподготовленность к ним студентов) является главным тормозом широкого внедрения инноваций в учебный процесс. Учебные заведения – это организации, которые работают в условиях неопределенности, т.е. когда оценить вероятность потенциальных результатов в точных цифрах невозможно. К таким организациям относятся также социокультурные, политические и наукоемкие производства. Именно в этих областях актуальными являются знания о социальных и психолого-педагогических аспектах нововведений, так как пренебрежение ими может загубить самую ценную инновацию. Любое нововведение имеет как технические, так и психологические последствия. Инициаторы (новаторы, организаторы) нововведения должны обеспечить психологическое сопровождение инновации, чтобы с наименьшими потерями преодолеть барьеры по отношению к нововведениям. Новое знание расширяет наши представления об окружающем мире, и в этом состоит его важнейшее предназначение.

В литературе можно встретить довольно много классификаций нововведений по типам. Психологическими проблемами внедрения инноваций в отечественной социальной психологии занимаются Н.И. Лапин, Е.Т. Гребнев, А.И. Пригожин, Н.А. Ильина, В.И. Шуванов, в зарубежной: К. Девис, Т. Питерс, Р. Уотерман, Н. Тичи, М. Деванна, В. Чудакова. Мы остановимся на классификации Н.А. Ильиной, которая легко проецируется на сферу образования [4]. По Н.А. Ильиной, нововведения могут быть:

- технико-технологическими (новые средства производства и новые технологии); от этих нововведений сотрудники организаций негативного не ожидают;
- организационно-управленческими (новые оргструктуры и методы управления коллективом, выработка управленческих решений и контроля за их выполнением);
- социально-экономическими (новые материальные стимулы, системы оплаты труда).

Инновации любого типа затрагивают интересы многих работников организации, каждый из которых должен занять какую-либо ролевую позицию: поставщик проблемы, новатор, инициатор, разработчик, эксперт, изготовитель, организатор, пользователь. Этот набор ролевых позиций зависит от содержания и масштаба нововведений и на производстве в одном лице встречается редко. Обязательными бывают две позиции: организатор и пользователь. В образовании же часто многие позиции совпадают в одном лице педагога-новатора. Часто инновационная позиция и функциональное место работника могут не совпадать. В норме, как отмечают ученые, инициатором и реализатором инновационного процесса должен быть руководитель организации, и его поведение должно отражать стандарты инновационного поведения – стремление к лидерству, предприимчивость, желание дать свободу действий творческим и талантливым людям, поддержка энтузиастов [5]. Главное в инновационном поведении

руководителя – развить у сотрудников мотивацию инноваторов.

На каждом этапе инновационного процесса имеются социально-психологические факторы, которые либо тормозят, либо стимулируют, либо как-то видоизменяют этот процесс.

Первая группа факторов – это объективные факторы среды. К ним относятся:

1. Инновационная политика организации, которая может быть как интенсивной, так и экстенсивной.

2. Тип и характер производства. Чем сложнее технологии производства, тем большие трудности при внедрении нововведений они испытывают.

3. Экономическое состояние предприятия. Хотя, как отмечают Т. Питерс и Р. Уотермен, для сферы нематериального производства ключевыми являются не экономические, а идеологические и мотивационные установки персонала.

4. Особенности конкретного производства (профессиональные традиции, содержание трудовой деятельности, квалификационная структура коллектива, характер решаемых задач).

Вторая группа – это *субъективные факторы*. Сюда входят:

1. *Пол и возраст.* Известно, что женщины более конформны, чем мужчины, но вместе с тем, по данным американских психологов, именно женщины способствовали коренному изменению ценностей и взглядов в такой области, как промышленность телекоммуникаций [6].

2. *Личностные качества.* К качествам, способствующим внедрению инноваций, относят склонность к риску, заинтересованность в служебном росте, высокий профессионализм, установку на нововведения. Именно эти качества психологи включают в понятие «новаторская личность».

3. *Квалификация и образование.* Для руководителя прогрессивного типа важны знания в области управления, бизнеса, а также владение иностранными языками.

Перечисленные характеристики касаются инициаторов и реализаторов инновационного процесса, а в этой роли чаще всего должны выступать руководители организации. Что же касается характеристик исполнителей, то, по мнению Р.Л. Кричевского [7], для успешного проведения инновационной политики важны:

- образовательный уровень работников и наличие специальной системы подготовки и переподготовки кадров;
- информационные контакты и осведомленность людей, т.е. получение ими адекватной информации о нововведении;
- мотивация к нововведению, установка персонала на нововведения, которая во многом зависит от организаторов новшеств.

Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, по нашим наблюдениям, служит качественное состояние преподавательского корпуса, уровень профессионализма. Например, новые технологии обучения требуют от вузовского преподавателя (помимо профессиональной компетентности в своей предметной области) педагогического мастерства. Вот список тех новых педагогических знаний и умений, которые требуют от преподавателя развивающие технологии обучения:

- умения диагностировать цели обучения воспитания;
- более глубокого, системного знания учебного предмета и его научных основ;
- умения переструктурировать учебный материал с индуктивного изложения в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения целой темы, а не одного урока;
- умения моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах и средствах обучения) профессиональную деятельность будущего специалиста;
- умения организовать самостоятельную работу студентов для подготовки к семинару, деловой игре, мозговому штурму и т.п.;

- умения свободно владеть активными методами обучения;
- умения обеспечить благоприятный психологический климат, сотрудничество преподавателя и студента.

Социальные психологи делят людей по их отношению к инновациям на следующие типы.

1. **Новаторы** – люди, для которых характерен постоянный поиск возможностей усовершенствования производства и управления; они разрабатывают технологические, организационные и иные новинки, вносят инициативные предложения и добиваются их внедрения.

2. **Энтузиасты** – люди, которые принимают новое независимо от его проработки, обоснованности, возможностей использования, его полезности. Для энтузиастов новинка ценна сама по себе, как продукт творческой мысли. Он считает ее полезной уже потому, что она отличается от старого, будоражит сознание. Энтузиасты, как правило, берут на себя нелегкий труд по пропаганде еще не окрепших, слабо обоснованных идей.

3. **Рационализаторы** – это работники, принимающие новаторские предложения только после тщательного анализа их полезности, возможностей использования, экономического и социального эффекта, вероятных трудностей на пути внедрения. Этот тип людей является наиболее оптимальным в работе с инновациями.

4. **Нейтралы** – это те люди, которые действуют в зависимости от того, что им приказали или как на них повлияли. Отношение нейтрала к новинкам осторожное, инициативы он не проявляет. Но если ему прикажут, то он сделает то, что от него потребуют.

5. **Скептики** – люди, которые не склонны на слово верить ни одному полезному предложению, даже очевидному для всех. Скептик может стать хорошим контролером проектов и предложений как человек, сомневающийся во всем, с чем он сталкивается.

6. **Консерваторы** – в принципе такие же, как и скептики. Но только их скептицизм практически не имеет границ. Даже если инновация продумана до мелочей и просчитана до копейки, они ее отвергнут.

7. **Ретрограды** – очень похожи на консерваторов. Разница в степени нигилизма. Отбрасывание новинок без анализа и до анализа – характерная черта ретрограда. Ретроград обращен в прошлое, но не ради изучения опыта, а для поиска оснований своим принципам – «старое заведомо лучше нового», «новое – это хорошо забытое старое», «все велосипеды давно изобретены» и т.п. Он активен, как новатор, но его активность расходуется на то, чтобы повернуть все назад, в прошлое [7].

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что в сознании консерваторов, ретроградов и скептиков возникают так называемые психологические барьеры, а у нейтралов можно наблюдать предбарьерные состояния [8].

Современная образовательная реальность непрерывно меняется. В то же время остается устойчивой, неизменной качественная определенность образовательной деятельности по основным ее свойствам. Такой основным свойством является выполнение образовательными учреждениями функций на высоком уровне качества. Внесение качественных изменений в системе образования требует разработки и реализации новых философских и психолого-педагогических подходов к пониманию личности ребенка и взрослого человека, ученика, образовательных процессов, содержания образования [9; 10; 11; 12].

Если в основу профессиональной ориентации преподавателя положены социально значимые ценности, а педагогическая деятельность принята им в качестве жизненно важного приоритета (а не как назойливая необходимость или результат случайного выбора судьбы), если его практические действия, приемы и операции являются воплощением современной профессиональной культуры, лучших традиций педагогической науки, то такая позиция аккумулирует интересы и общества, и обучаемого. Такая позиция может считаться оптимальной, так как именно она

стимулирует и катализирует наивысшую продуктивность профессиональной деятельности преподавателя и разворачивает его в сторону позитивных инноваций.

Литература:

1. Советова О.С. Социальная психология инноваций: Основания, исследования, проблемы. Диссертация д. психол. н. Петербург, 1998. 315 с.
2. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. Москва, 2005. С.6.
3. Понукалин А.А. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-upravleniya-innovatsionnoy-deyatelnostyu>
4. Ильина Н.А. Отношение к нововведениям в производственном коллективе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ленинград. 1985.
5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ.- Москва. 1992.
6. Койнова Г.Н. Когнитивная психология в инновационной деятельности: учеб. пособие / науч. ред. В.И. Сырякин. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 130 с.
7. Кричевский Р.Л. Если Вы руководитель. Москва, 1993
8. Шуванов В.И. Социальная психология менеджмента. Москва: «Интел-Синтез», 1997.
9. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. 474 с.
10. Чудакова В. П., Баратов Ш. Р., Чупров Л. Ф., Шарипов Ш. С. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал* Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. № 2 (73). С. 39–46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46)
11. Чудакова В. П., Величко В. В., Курбанов И. Х., Скалозуб А. А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2020. № 1; URL: pem.esrae.ru/27-296
12. Чудакова В. П. Психолого-организационная технология формирования готовности к инновационной деятельности как средство развития конкурентоспособности личности. Международна научна школа «Парадигма». Лято-2015. В 8 т. Т.4: Психология: сборник научни статии / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. – Варна: «ЕООД България. ЦНИИ «Парадигма», 2015. 414 с. С.393–401. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24143988>

УДК 159.923:392.3

ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ СИСТЕМАХ

*Пастушенко Валентина Семеновна (Киев, Украина)
Капустюк Елена Николаевна (Киев, Украина)*

Изучение вопроса особенностей и характеристик «психологического пространства личности» становится особенно актуальным.

В современных условиях возрастает существенный научный интерес к изучению личности в различных аспектах межличностного взаимодействия в *терминах пространства*, это обусловлено тем, что именно на границе между внешним и внутренним миром происходят основные психологические события. Именно через границы или места контакта осуществляются перцептивные процессы, которые влияют на формирование чувственного опыта, общую и двигательную компетентность личности, происходит создание внутреннего образа двигательного действия (Перлз Ф., 2001) [7]. Соответственно нарушение личностных границ становится причиной искривления процессов восприятия, сужения чувственного опыта, снижения личностной активности, нарушения экологичности затрат психологических ресурсов и снижения эффективности деятельности, потери мотивации к ней.

В социально-психологической и образовательной *сфере исследование «психологического пространства личности»* становится особенно актуальным, особенно в контексте взаимодействия в субъект-субъектных системах. Выявлено, что наличие психологического контакта, степень понимания, удовлетворенность процессом взаимодействия и, в конце концов, успешность профессиональной деятельности каждого из субъектов, в определенной мере, *обусловлены изучением содержания и структуры личностного пространства, определением границ его персональной территории, ее динамических характеристик* ("пустоты-наполненности", "твердости-слабости", "постоянности-регидности", "простоты-сложности") на разных этапах подготовки и в разные актуальные моменты деятельности [2; 3].

По мнению основателя «онтопсихологии» А. Манегетти, важным для понимания феномена личностного взаимовлияния есть то, что *психологические границы личности* создают определенное энергетическое пространство, которое имеет свой периметр и конфигурацию с собственной синергичной специфической автономной реакцией, конфигурированной местом и временем. Это пространство очерчивает перцептивное "семантическое поле", которое является информацией, способной в эмоциональном образе передавать любое явление или событие, изменяя при этом психоэмоциональный или органический статус получателя данной информации, т.е. субъекта, который вступает в контакт с полем. Иначе говоря, *взаимодействие или взаимовлияние двух субъектов*, может происходить не только через вербальную и интерактивную деятельность, а даже при полном или частичном их отсутствии, при условии комплементарной настройки или склонности к обмену информацией (Манегетти А., 2004) [2; 3; 5].

Основными характеристиками пространства, которые существенным образом влияют на содержание, структуру и само существование пространства является, отношение личности:

- к этому пространству в целом,
- к своему месту,
- к роли и функциям в нем,
- к отдельным его элементам.

Основные виды такого отношения - это ожидание, надежды и опасение, смыслы и намерения и т.п. (Колосов А.) [3].

Есть возможность их количественно оценить по показателям осознанности и осмысления отношений. Примером содержательной характеристики личностного пространства субъекта могут быть данные приведённые в таблице 1. (А. Журавлев, А. Купрейченко, 2070 [1; 3].

Таблица 1

Основные характеристики социально-психологического пространства
(по А.Журавлеву и А.Купрейченко, 2007)

Блоки характеристик социально-психологического пространства	
Содержательные характеристики	Формально-динамические характеристики
1). Общие характеристики пространства	
<p>Тип элементов - люди, объекты, явления (сферы жизнедеятельности и т.п.).</p> <p>Основные "координатные оси" - смыслы, ценности, функции, виды и аспекты отношений (уважение, доверие, ответственность и т.п.).</p> <p>Основные связи и отношения между элементами.</p> <p>Закономерности, которым подчиняется определенное пространство, тенденции его изменения</p>	<p>Сформированность, структурированность, реалистичность, плотность/разреженность, динамичность/стойкость, прочность, открытость/закрытость, степень проникновения границ и т.п.. Количество элементов, "координатных осей" (N-мерность). Однородность, разнородность, наличие и количество зон, подпространств, порогов, барьеров и т.п.</p>
2). Характеристики субъекта пространства	
<p>Содержательные характеристики отношения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - к данному пространству (содержание ожиданий, надежд и опасений и т.п.); - к своему месту, роли и функциям в нем; - к отдельным его элементам. 	<p>Степень осознания и осмысления отношений. Положение субъекта в пространстве, стойкость/изменчивость его позиции, объемные характеристики, интенсивность и скорость динамических процессов (градиент, вектор перемещения в пространстве). Субъективная степень значимости отдельных координатных осей пространства, типы шкал для оценивания отношений, пороговые значения по отдельными шкалами, степень выраженности отношений.</p>
3). Характеристики элементов пространства	
<p>Содержательные характеристики отношений с субъектом и другими элементами пространства; закономерности, которым подчинены эти отношения.</p>	<p>Положение, иерархия, структура элементов в пространстве, стойкость/изменчивость их позиций, объем отдельных элементов. Степень тождественности, совместимости, конфликтности разных элементов пространства. Интенсивность, направленность, скорость динамических процессов и взаимовлияние элементов (перемещение в пространстве, притягивания/отталкивание, избегание и т.п.).</p>
4). Характеристики межпространственных отношений	
<p>Содержание связей и отношений с другими пространствами этого же субъекта и других субъектов; закономерности их изменений.</p>	<p>Степень тождественности, совместимости, конфликтности, обособленности, суверенности отдельных пространств. Иерархия, структура пространств. Градиент перемещений и интенсивность взаимовлияний пространств (приближение/отдаление, вытеснение, слияние/разделения, поглощение и т.п.</p>

По мнению ряда авторов: Капустюк Е.; Колосов А.; Кроник А., Хорошилова Е.; Нартова-Бочавер С. К.; Перлз Ф. и др. [2; 3; 4; 6; 7], одной из наиболее *содержательных единиц измерения «психологического пространства личности»* являются взаимоотношения личности с другими субъектами общей деятельности, которые образуют динамическую систему отношений и формируют многомерное межличностное пространство, составляющее субъективно значимый фрагмент бытия и влияющее на актуальные направления и стратегию деятельности личности.

Понятие «*психологическое пространство личности*», понимают, как систему положительно, нейтрально и отрицательно значимых взаимоотношений с различными субъектами (учитывая его самого) и другими социальными объектами и явлениями

(реальными или умозрительными), которые находятся в специфических связях друг с другом и выполняют свои функции или роли согласно определенным нормам, правилам, стандартам, эталонам и закономерностям, а также могут существенно изменяться в разные периоды деятельности (Колосов А.) [3].

В свою очередь, мы считаем, что «психологическое пространство личности» - это взаимосвязанная система с уверенностью личностных границ, на основе которой формируются сферы ценностных ориентаций, межличностных отношений и осмысленности жизни. Что же касается личностных границ, то их адекватные как формирования, так и изменение, способствуют гармонизации структурных характеристик личностного пространства (Капустюк Е.) [2].

Литература:

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды. // Вестник практической психологии образования. - 2007 - № 2 (11). - С. 7 - 13.
2. Капустюк О.М. Суб'єкт сімейних відносин та його індивідуальний психологічний простір. Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка. – Том. ІХ. – Загальна психологія. Історія Психології. Етнічна психологія. – Вип. 9. – К.: Талком, 2016. – С.250-258.
3. Колосов А. Психологічний простір особистості кваліфікованого спортсмена. – Режим доступу: <http://lib.sportedu.ru/Press/SP/2009n2/p23-28.htm>
4. Кроник А.А., Хорошилова Е.А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях // Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С. 128 - 137
5. Манегетти А. Онтопсихология. Практики и метафизика психотерапии. - М.: ННБФ "Онтопсихология", 2004. - 144 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности: Монография. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
7. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: Радость. Печаль. Хаос. Мудрость. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. - 224 с., 11.

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Поклад Ирина Николаевна
(г. Киев, Украина)

Важными, рядом с другими, ценностными ориентирами, которые определяют направления в решении проблем подрастающего поколения в современном обществе, являются творческий и эстетичный факторы (В.А. Моляко). Творческий потенциал детей ярко проявляется в художественно-эстетической деятельности. Занимаясь разными видами такой деятельности, дети учатся воспринимать художественные образы, стремятся самостоятельно воспроизводить свои представления в звуках, движениях, красках, и на этой основе фантазируют, создают новые образы, комбинируя их с известных элементов (Л.С. Выготский). Однако интерес к искусству появляется у ребенка не от рождения, а формируется под воздействием среды, условий жизни и воспитания. Следовательно, концепция воспитания и развития через искусство не ограничивается ознакомлением детей с его произведениями или их восприятием, а пропагандирует, прежде всего, активное включение детей в художественную деятельность. Хореографическое искусство занимает в реализации такого подхода одно

из центральных мест. Благодаря своим специфическим функциям оно развивает у школьников эмоционально-выразительную пластику движений, пробуждает чувство гармонии, образное восприятие музыки, ритма, дарит переживание состояния «мышечной радости» (И.П. Сеченов) и владения моторикой собственного тела, а также обеспечивает интеллектуальное и творческое развитие учеников.

Изменение образовательной парадигмы определяет и необходимость переосмысления сферы воспитания творческой личности средствами искусства, и разработку эффективных условий, оптимальных методик и технологий, которые отвечали бы современным методологическим и теоретическим принципам. О воспитательных возможностях хореографического искусства говорили выдающиеся украинские хореографы К.Ю. Василенко, В.М. Верховинец, П.П. Вирский и др. Некоторые психолого-педагогические аспекты проблемы хореографического воспитания и развития детей частично уже раскрыты в диссертационных исследованиях, научных работах, методических рекомендациях и учебных пособиях.

Но вместе с тем можно так же констатировать что, специфика развивающего влияния хореографического искусства на личность ребенка еще недостаточно изучена. До сих пор она была объектом изучения преимущественно исследователей-хореографов (Ю.И. Громов, В.М. Захаров), педагогов (Т.К. Баришникова, Н.О. Ветлугина, О.В. Кенеман), искусствоведов (А.Л. Волынский, О.В. Конорова, В.М. Красовская) или артистов балета (Т. Вечеслова, А. Мессерер, Г. Уланова), а не психологов. Трудно привести иотечественные работы, которые конкретно были бы посвящены психологическому исследованию развития именно хореографических способностей детей. Более того, стоит отметить, что хореография, как специфический вид искусства и как учебный предмет художественно-эстетического цикла не только значительно уступает по объему исследовательского внимания, но в ней нет «даже приемлемых представлений относительно собственной предметной отрасли исследований, цели и методики ее преподавания, соответственно и средств ее анализа» (П.М. Коваль, 1998).

Анализ литературы по теме исследования свидетельствует что, в психологической науке проблема способностей исследуется с разных позиций. Не имея возможности охватить ее в целом, исследователи выделяют для ее изучения лишь определенный аспект. В результате такого подхода в психологии в настоящее время не существует даже общепринятого определения понятия «способности». Каждый из авторов часто дает свое определение этого понятия и его структуры, которое в принципе, является правильным и, вместе с тем, неполным. На основании проанализированных работ (Г.С. Костюк, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) можно прийти к выводу, что способности – это стойкие индивидуально-психологические свойства личности, которые являются необходимыми внутренними условиями ее успешной деятельности. Они опираются на биологически предопределенные задатки, которые могут выявиться в сенсорной (слух, зрение и т. п.), физической (моторика) деятельности человека, интеллекте и общении [1].

В общетеоретическом плане учеными обосновываются возможности и выясняются условия формирования и развития способностей в процессе обучения и воспитания. Считается, что их развитие будет происходить эффективнее при условии учета как генетических предпосылок, так и социокультурных влияний среды (состояние здоровья, семья, условия общественной жизни). Общеизвестным является положение о том, что способности формируются в деятельности. В современных исследованиях значительное внимание уделяется особенностям психической организации субъекта, то есть потенциальным резервам личности, от которых зависят творческие достижения (К.М. Гуревич, В. И. Киреенко, Н. С. Преображенская, С. А. Саркисова, В. П. Ягунова).

Понимание творчества также характеризуется широким диапазоном точек зрения. Например, в работах В.М. Бехтерева творчество рассматривается с

рефлексологической позиции, как создание чего-то нового в ситуациях, когда проблема-раздражитель предопределяет образование доминанты, вокруг которой концентрируется нужный для решения запас прошлого опыта. Д.Б. Богоявленская, З.М. Калмыкова, А.М. Матюшкин рассматривают творчество как деятельность, направленную на самовыражение и самоактуализацию личности. С.И. Гончаренко определяет его как производительную человеческую деятельность, способную породить качественно новые материальные и духовные ценности. Как взаимодействие познавательных структур и источник любого развития рассматривает творчество Я.А. Пономарев. В трудах В.О. Моляко творчество определяется как системное явление, которое включает определенную совокупность взаимосвязанных между собой компонентов, а именно:

- 1) творческие способности (творческий потенциал);
- 2) степень их индивидуального проявления (более высокая, средняя, более низкая);
- 3) процесс создания определенного продукта или идеи (творческая деятельность);
- 4) качества личности, которые обеспечивают творческую деятельность (направленность, мотивация, черты личности и т.п.) [2].

С целью научно-теоретического анализа и определения психологической сути хореографических способностей были рассмотрены и использованы общепсихологические концепции способностей, в результате чего мы сформулировали исходные понятия, которые фокусируют отдельные аспекты и свойства исследуемого феномена. Широкие возможности в определении специфики специальной одаренности, в том числе и хореографической, предоставляет использование биографического метода. В нашем исследовании использование данного метода заключалось в том, что за разработанной нами определенной стандартизированной шкалой изучались биографии выдающихся мастеров сцены (артистов балета) с целью создания общей модели творческой личности и определения психологических особенностей проявления и становления хореографической одаренности. С опорой на общие положения относительно использования этого метода, в работе были рассмотрены биографии 16-ти известных деятелей хореографического искусства (А. Дункан, С. Лифарь, М. Лиэпа, В. Нижинский, М. Плисецкая, Г. Уланова, В. Чабукиани и др.) [4].

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил выделить некоторые аспекты развития и становления личности выдающихся артистов:

- а) наличие возможности общения и взаимодействия на разных этапах индивидуального развития с высокообразованными взрослыми (ценностные ориентиры семейного воспитания и взрослых из ближайшего окружения);
- б) индивидуальные особенности развития, проявления склонностей и способностей к хореографическому искусству (первые интересы ребенка, условия формирования способностей, специфика проявления хореографической одаренности);
- в) реализация творческого потенциала на протяжении жизни (особенности профессиональной деятельности артиста, широта интересов, вклад в мировое искусство);
- г) индивидуально-характерологические качества артистов.

Интегральная личностная структура, которая обеспечивает выдающиеся достижения в сфере хореографического искусства, охватывает: музыкально-двигательный и интеллектуально-творческий потенциал высокого уровня сформированности и комплекс личностно индивидуальных качеств, которые составляют внутренние условия реализации хореографической одаренности. К ним можно отнести темпераментные ресурсы, разнообразие художественных интересов, ценностно-мотивационное отношение к хореографическому творчеству как деятельности, которая имеет личностный смысл.

Проведенный анализ литературы дает возможность определить хореографические способности как один из видов специальных способностей, которые связаны с успехами индивида в хореографической деятельности. Они включают сенсорно-перцептивные, психомоторные и эмоциональные компоненты, которые проявляются повышенной чувствительности к музыкально-двигательным и интеллектуальным творческим проявлениям, связаны с высоким уровнем продуцирования новых пластических образов, фантазией и воображением, ощущениями и волей, позволяют адекватно оценивать новые ситуации и решать новые проблемы, создавать новые творческие продукты. Структурными компонентами хореографических способностей выступают также знание, умение и навыки, которые реализуются в хореографической деятельности. В то же время, эта структура включает личностные характеристики индивида и его отношение к хореографическому искусству.

Важными с психологической и, особенно, с педагогической, точек зрения являются выводы Б.М. Теплова относительно необходимости качественного, а не количественного подхода к структуре способностей, возможности неравномерного развития их компонентов и компенсации одних способностей другими [5].

Хореография, как сценическое искусство, имеет свою специфику и, соответственно, свою систему обучения. Особенность искусства танца заключается в том, что содержание любого танцевального произведения, его художественный образ раскрывается через пластику человеческого тела (скульптурно-графическую выразительность движений, жестов, поз актера-танцовщика). Художественная сущность танца заключается в образном раскрытии содержания музыкального произведения (драматургии и образов) специфическими средствами танцевальной выразительности, своеобразным музыкально-пластическим поведением исполнителя. Следовательно, специфика хореографической деятельности требует высокого уровня психомоторного развития человека, его способности создавать при помощи движений музыкально-хореографические образы. Вместе с тем, основу хореографической одаренности составляют не отдельные психологические или психофизиологические качества, а их комплексное сочетание [3].

Обобщение результатов эмпирического исследования позволило констатировать следующее: развитие и формирование хореографических способностей младших школьников является важной проблемой хореографической общеобразовательной подготовки, одним из ее главных приоритетов, что свидетельствует о важности всестороннего психологического ее исследования. В нашей работе мы рассматриваем хореографические способности как системно-структурное образование, в котором можно выделить такие определяющие составляющие: интеллектуально-творческие, музыкально-двигательные и мотивационно-личностные компоненты. Особенности их соотношения определяют индивидуальный уровень развития хореографического творчества личности, создают своеобразную направленность интересов и установок. Хореографическая одаренность охватывает ощущение единства музыкального и пластического интонирования, а также способность в движениях обобщить и воспроизвести характерные внешние проявления или внутренние состояния персонажа. Эмоционально-выразительные движения, которые базируются на действенном воссоздании музыкально-пластических образов, являются деятельностью, в которой создаются оптимальные условия для развития хореографического творчества. Хореографические творческие способности являются индивидуальными свойствами индивида, которые позволяют создавать новые для личности оригинальные образы или действия.

Литература.

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – Київ: Рад. школа, –1989. – 608 с.

2. Моляко В.О. Прояви інтелектуальних та творчих здібностей у дітей // Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 3-9.
3. Поклад І.М. Музыкально-ритмическое чувство в системе хореографическо-эстетического воспитания // Метроритм – 2. Коллективная монография / Под ред. И.М. Юдкина (ИМФЕ им. Т. М. Рыльского). – Киев, 2005. С. 111-113.
4. Поклад І.М. Личностные факторы проявления и становления хореографической одаренности // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали Міжнародної наукової конференції присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17 – 18 грудня 2001 р.) – Київ, 2002. Т.1. С. 321–324.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – Москва: Педагогика, – 1985. Т.1. С. 14-305.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рахманова Дилбар Баратовна .(г. Бухара, Узбекистан)

Социальная компетентность ребенка – это определенный уровень его адаптации к социальным предписаниям, которые предъявляет ему общество. Исходя из определения, возникает противоречие между общественной необходимостью формирования социальной компетенции у каждого члена общества, начиная с раннего детства и недостаточной разработанностью организационно-содержательных и методических аспектов по теме формирования социальной компетенции в дошкольных учреждениях. Таким образом, актуальность темы обусловлена объективной необходимостью совершенствования социальной компетенции детей дошкольного возраста, недостаточной разработанностью проблемы социальной компетенции на методическом уровне, неготовностью родителей сотрудничать с образовательным учреждением в воспитательном процессе.

Взаимодействие ребенка и общества обозначается через понятие «социализация». Впервые это понятие было описано в конце 40-х – начале 50х годов XX в. в работах американских психологов и социологов (Д. Доллэрд, Дж. Кольмон и др.). «Социализация» раскрывается через понятие «адаптация» (Т. Парсонс, Р. Мертон). Через понятие «адаптация» социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих саморазвитию и самореализации. Социализация – непрерывный процесс, длящийся на протяжении всей жизни. Он разделяется на этапы, каждый из которых специализируется на решении определенных задач, без проработки которых последующий этап может не наступить, может быть заторможен или искажен. [1]

В современной теории образования на первое место выдвигается формирование ключевых компетенций, одной из которых является социально личностная компетенция. Дошкольный возраст – важнейший этап в развитии личности. Это период первоначальной социализации личности, приобщения к миру культуры, становления общечеловеческих ценностей, установления начальных отношений с ведущими сферами жизни. Неповторимые особенности психического, физического и социального развития проявляются в своеобразии способов и форм познания и деятельности дошкольника. Компетентность ребенка дошкольного возраста – одна из базовых характеристик личности ребенка-дошкольника. Она включает в себя социальную, коммуникативную и интеллектуальную характеристики. Развитие социальной компетентности – необходимый и важный этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Человек по природе своей является существом общественным. Под социальной компетентностью дошкольника понимается качество личности, которое сформировалось в процессе активного освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах социального взаимодействия, а также усвоения ребенком этих этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных отношений и внутриличностных социальных позиций. Накапливание ребенком необходимого социального опыта самостоятельно и под руководством взрослых, способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позже – готовности к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяя пути развития и успешной адаптации в меняющемся социуме. [2]

Таким образом, социальная компетентность дошкольника подразумевает знания, умения и навыки, достаточные для выполнения обязательств, присущих данному

жизненному периоду. Концептом слова компетентность является наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в определенной предметной области.

Социальную компетенцию можно представить, как знания о социальном мире и о себе, своем месте в этом мире, способах поведения и поведенческих сценариев, облегчающих социальное взаимодействие, основные функции которых – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта. Социальная компетенция позволяет быстро и соразмерно адаптироваться, принимать решения, отдавая себе отчет, учитывая сложившуюся обстановку; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекая максимум возможного из сложившихся обстоятельств. В.Н. Куницына выделяет в составе социальной компетентности шесть компонентов: вербальную компетентность, коммуникативную, социальнопсихологическую компетентность, межличностную ориентацию, эгокомпетентность и социальную компетентность.

Т. Антонова в составе социальной компетентности выделяет четыре компонента:

- мотивационный, включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;
- когнитивный, который связан с познанием другого человека; увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т. Д.;
- поведенческий который связан с выбором адекватных способов общения, этически уместных образцов поведения;
- эмоциональный, как умение выражать и понимать свои чувства и эмоции, и понимание чувств и эмоций других людей. [1]

Анализируя работу авторов, можно сказать, что авторы рассматривают не сами положения «Я концепции», а свойства личности, через которые она может проявиться. Эти элементы в большей или меньшей степени нашли отражения у других исследователей социальной компетентности, что позволяет нам выделить следующие три компонента ее структуры, которые мы будем использовать:

1. Компонент, связанный с целеполаганием.
2. Компонент, связанный с ориентацией на другого.
3. Компонент, связанный с социальной мобильностью и активностью человека. [3]

На основе изученного материала мы можем сделать следующие выводы: приведенные определения свидетельствуют о том, что структура социальной компетентности составляет, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека. Однако, по мнению целого ряда ученых, перечисленные компоненты структуры компетентности могут быть дополнены другими, не менее важными составляющими. Таким образом, каждое из перечисленных определений имеет свои особенности, однако в их структуре обнаруживаются объективно необходимые общие элементы. При рассмотрении социальной компетентности ученые, как правило, включают в ее структуру знания, социальные умения и навыки. На основании теоретического анализа сущности социальной компетентности в зарубежной и отечественной психологии и педагогике можно заключить, что в связи с содержательным многообразием феномена социальной компетентности общепринятое определение данного феномена до сих пор еще не закрепилось в современной науке.

Литература.

1. Волков, Б. С. Возрастная психология. - М., 2005.
2. Детская практическая психология. Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М., 2001.
3. Романюта, В. Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться / В.Н. Романюта. – М., 2002.

ДИСКУРСИВНОЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СМЫСЛОВОЕ ПОТЕНЦИИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

*Рудницкая Светлана Юрьевна
(г. Киев, Украина)*

В постнеклассической методологии самопроектирование рассматривается как совокупность социально-психологических практик конструирования и воспроизводства личностью собственных идентичностей, базирующихся на присвоении субъектом заданных культурой стратегий и норм самоорганизации. В оптике психолого-герменевтического подхода проблема самопроектирования личности предстает как проблема качества ценностно-смысловой развертки жизни человека и степени осмысленности индивидом собственных жизнеосуществлений [4].

Самопроектирование выступает факультативной составляющей развития личности, а способность к самопроектированию рассматривается как интегральная характеристика личности, определяющая ее актуальные ресурсы: обеспечения саморазвития как стратегического фактора жизнеосуществления; продуктивного переструктурирования личного опыта в соответствии с поставленными целями и задачами; генерирования новых форм жизнеосуществления личности, за счет использования возможностей (ресурсов), порождаемых многоуровневой динамикой ценностно-смысловых измерений ее жизненного пространства.

Самопроектирование очевидно относится к «неадаптивной» (В.А. Петровский) активности, при которой смысловая сфера личности максимально встраивается, вписывается во всеобщий смысловой контекст, достигается продуктивный смысловой диалог, в процессе которого происходят смысловые трансформации. Спецификой таких «задач на смысл» является продуцирование поступков, характеризующихся высокой степенью неопределенности по форме, содержанию и результатам, поскольку только по их итогам человек может определить свой собственный потенциал [2]. Именно с решением таких задач может быть связано «психологическое экспериментирование», реализуемое в процессе самопроектирования личности.

В контексте психологической герменевтики мы предлагаем проблематизировать дискурсивную технологию как коммуникативно-семиотический процесс [3], содержащий в своем развитии стадии технологического знания и технологического процесса, а также стадию репликации (тиражирования) продуктов технологического процесса.

Дискурсивность здесь выступает важнейшей составляющей коммуникативно-семиотических процессов, в недрах которых происходит воспроизводство технологизированного знания: порождение, аккумуляция, взаимопроникновение, трансформация, трансляция и ретрансляция широкого спектра социокультурных и личностных текстов.

Под дискурсивными технологиями самопроектирования личности мы будем, прежде всего, понимать процесс воспроизводства ценностно-смыслового ресурса, инкорпорированного в знаково-символическую форму «Я-текста» личности. В свою очередь, собственно технологический процесс самопроектирования мы предлагаем рассматривать как систему подпроцессов: последовательных взаимосвязанных операторов (процедур и операций), которые выполняются на достаточно высоком уровне определенности и имеют своей целью достижение высокой эффективности.

Внутри дискурсивной технологии самопроектирования эта система подпроцессов представляется нам как совокупность операторов построения жизненного проекта и/или проекта изменения личностных характеристик индивида, операторов для диагностики ресурсов, осуществления выборов, целеориентированных действий и тиражирования

полученных результатов.

Технологический процесс самопроектирования можно представить как многостадийный необратимый процесс становления новой структуры в открытой неравновесной системе, начинающийся со случайного запоминаемого выбора, который эта система делает, переходя от хаоса к порядку, и завершающийся целенаправленным действием согласно алгоритму или программе, отвечающим семантике выбора.

В русле вышесказанного, одной из важных задач моделирования технологического процесса самопроектирования является повышение качества избирательного взаимодействия человека с Миром, выделение механизмов отбора из среды ресурсов, имеющих для индивида актуальный смысл. Очевидно, что эти механизмы направлены на установление определенных соответствий между тем, что составляет актуальный запрос человека к среде, и тем, что в самой среде может на этот запрос «откликнуться», ответить. Таким образом, мы выходим на проблему качества работы своего рода «сита», ячейки которого представляют собой динамическую систему значений, смыслов и ценностей личности, обуславливающую степень открытости человека Миру и Себе самому.

Процесс проектирования будущего можно также описать как процесс творения художественного произведения. Изначально художник чувствует только общую идею, единый образ, а также имеет возможность и желание его воссоздать. Затем образ запечатлевается схематически, формируется эскиз, постепенно наполняется цветовыми оттенками. В процессе воссоздания образа художник действует в пределах определенных правил, выступающих теми закономерностями, согласно которым воспроизводится изначальный замысел. В контексте самопроектирования жизненный путь человека, артикулируемый как проект и, одновременно, как процесс воплощения этого проекта, может пониматься как особый вид «Я-текста» личности, порождение которого сопряжено с прохождением этих этапов.

Человек есть, прежде всего, замысел: установки, планы – это предполагаемое и желаемое будущее. Осознание множественности путей развития, наличия альтернатив напрямую связано с осознанием возможностей личности в процессе самопроектирования. В этой связи, подчеркнем, что в процессе самопроектирования задача сводится не к утилизации, а потенцированию, умножению смысловых возможностей личности [1].

Произведение зарождается и развивается не столько в результате последовательных актуализаций исходного замысла, сколько в процессе приумножения замыслов, их соединений, совмещений, переплетений, взаимных проникновений в одном тексте, в результате чего он приобретает многослойность, многомерность и многосмысленность, приводя все знаки в состояние «наибольшей значимости» (М.Н. Эпштейн).

Можно заключить, что реализуемый человеком в своих жизнеосуществлениях личностный текст («беловой», «чистой») является, в определенном смысле, архитекстом, т. е. реконструкцией замысла (инварианта или модели текста) на основе семантического ядра «черновых вариантов», которые рассматриваются как каналы связи между замыслом и «окончательным» «Я-текстом» личности.

Литература.

1. Князева Е.Н. Синергетически конструируемый мир / Е.Н. Князева // Синергетика: Будущее мира и России / под. ред. Г.Г. Малинецкого. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 42–56.
2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
3. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н.В. Чепелева // Мова і культура (Науковий щорічний журнал). – Вип. 6. – Т. II. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації. – К.: Видавничий Дім

Дмитра Бураго, 2003 – С. 25–33.

4. Чепелева Н.В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве / Н. В. Чепелева // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80 - летию А. В. Брушлинского / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т. 3. – С. 342–345. 15.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ С ПОМОЩЬЮ ПАКЕТА SPSS

*Рустамов Шавкат Шухратович
(г. Бухара, Узбекистан)*

На сегодня SPSS является самой распространённой программой для обработки статистической информации. В научной литературе в последнее время появилось достаточно много научных работ и практических руководств по работе с программой SPSS. Наиболее полное описание того, как можно анализировать статистические данные с помощью пакета SPSS содержится в учебниках Наследова А. «SPSS 24 профессиональный статистический анализ данных», Бююля А., Цёфеля П. «SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей». Ценным в этих учебниках является то, что описание большинства процедур, предназначенных для анализа данных, приведено в виде подробных и пошаговых инструкций по выполнению команд, необходимых для получения статистической информации. [2]

SPSS – это аббревиатура от Statistical Package of the Social Science (статистический пакет для социальных наук). Как следует из названия, SPSS представляет собой набор различных программ обработки данных. Эти программы облегчают процесс ввода информации, позволяют гибко менять структуру данных, использовать самые современные методы обработки и получать результаты в удобной и наглядной форме. В 2009 г. вышла новая версия статистического пакета SPSS 18.0 (теперь PASW Statistics). [3]

Основу программы SPSS составляет SPSS Base (базовый модуль), предоставляющий разнообразные возможности доступа к данным и управления данными. Он содержит методы анализа, которые применяются чаще всего. SPSS Base включает все процедуры ввода, отбора и корректировки данных, а также большинство предлагаемых в SPSS статистических методов. Наряду с простыми методиками статистического анализа, такими как частотный анализ, расчет статистических характеристик, таблиц сопряженности, корреляций, построения графиков, этот модуль включает t-тесты и большое количество других непараметрических тестов, а также усложненные методы, такие как многомерный линейный регрессионный анализ, дискриминантный анализ, факторный анализ, кластерный анализ, дисперсионный анализ, анализ пригодности (анализ надежности) и многомерное шкалирование. [1]

Начнем с ввода данных для небольшого примера анализа.

Запустите SPSS для Windows, дважды щелкнув левой кнопкой мыши на значке SPSS. Откроется редактор данных SPSS. Редактор данных (Data Editor) — это одно из многих окон SPSS. Здесь можно вводить новые данные или загружать существующие из файлов данных с помощью команд меню File (Файл) Open... (Открыть...)

Так как при запуске SPSS ни один файл данных еще не загружен, в заголовке редактора данных стоит "Untitled" (Без имени). Над изображением таблицы в редакторе данных имеются строка меню и панель символов. Редактор данных это приложение,

напоминающее электронную таблицу. Под электронной таблицей подразумевается рабочий лист, разделенный на строки и столбцы, который позволяет про сто и эффективно вводить данные. Отдельные строки таблицы соответствуют отдельным единицам анализа. Например, при обработке данных опроса одна строка содержит данные одного респондента. Отдельные столбцы соответствуют отдельным переменным. При обработке данных наблюдений анкеты в одной переменной хранятся ответы на отдельный вопрос. Отдельные ячейки таблицы содержат значения переменных для каждого отдельного наблюдения; в каждой ячейке хранится одно значение переменной.

Строка меню содержит команды для выполнения почти всех операций, предусмотренных в программе SPSS. Как правило, выполнение команды начинается с появления диалогового окна, в котором пользователю полагается установить значения параметров.

Таблица 1

Краткое описание основных меню.

File (Файл)	Команды, предназначенные для открытия, чтения и сохранения файлов, а также команду выхода из программы SPSS
Edit (Редактирование)	Команды редактирования, такие как команды копирования, вставки, замены, поиска и т.п.
View (Просмотр)	Набор команд, влияющих на представление информации на экране. Например, команды Value Labels (метки значений), Fonts (шрифты)
Data (Данные)	Команды для управления вводом и представлением данных
Transform (Преобразование)	Команды, модифицирующие введенные данные, а также создающие новые данные на основе существующих
Analyze (Анализ)	С этого меню начинаются все процедуры анализа данных
Graphs (Графики)	Команды, создающие различные диаграммы
Utilities (Утилиты)	Команды служат для упрощения сложных операций над данными, предназначены для опытных пользователей
Window (Окно)	С помощью этого меню можно управлять взаимным расположением и статусом открытых окон программы SPSS
Help (Помощь)	Меню предназначено для доступа к справочной информации

Диалоговое окно открытия файла

Диалоговое окно Open File (Открыть файл) является стандартным окном операционной системы и позволяет открыть ранее созданные файлы данных.

Для того, чтобы вызвать это окно, выберите в меню File команду Open – Data, либо щелкните мышью на кнопке Open File панели инструментов.

Обратите внимание, что все файлы, созданные с помощью редактора данных SPSS, имеют расширение .sav.

Сохранение файла данных

Для того, чтобы сохранить созданный файл данных поступите следующим образом:

Выберите в меню команды File (Файл) Save as... (Сохранить как...) Откроется диалоговое окно Save Data as (Сохранить данные как).

По умолчанию SPSS сохраняет файл данных в текущем каталоге с расширением .sav.

- Задайте имя файла, соответствующее соглашению об именах в DOS. Для рассматриваемого примера мы предлагаем имя файла "opros.sav". Расширение .sav SPSS присваивает файлам данных по умолчанию. Поэтому расширение .sav вводить необязательно.

Выбор переменных

Сначала мы построим частотное распределение для переменной var3 (партия). Выполните следующие действия:

- Выделите переменную var3 (партия) в списке исходных переменных.
- Щелкните на кнопке, которая находится рядом со списком выбранных переменных. Переменная «партия» будет перенесена из списка исходных переменных в список выбранных переменных. Можно также дважды щелкнуть на нужной переменной, и она будет перенесена в список выбранных переменных.
- Подтвердите операцию, щелкнув на кнопке ОК. Результаты будут отображены в окне просмотра (Viewer).

Окно просмотра (вывода данных)

Результаты анализа данных отображены в окне Output - SPSS Viewer. Окно просмотра разделено на две части. В левой отображается структура вывода, а в правой — собственно выводимые данные. В разделе вывода отображаются как таблицы, так и графики.

В отличие от файла данных (с расширением .sav) файл вывода данных имеет расширение .spo. Для сохранения файла вывода данных в меню File (Файл) выберите команду Save (Сохранить), в появившемся диалоговом окне задайте имя файла и щелкните по кнопке Save.

Другой способ сохранения окна вывода результатов – копирование в буфер обмена (при помощи правой кнопки мыши) элементов окна вывода данных и последующая вставка в открытый документ Word. При этом доступно два варианта копирования и вставки. При выборе команды Copy Object.

(Копирование объекта) выбранная таблица будет вставлена в документ Word как рисунок, недоступный для дальнейшего редактирования. Перенос таблицы из SPSS в Word как рисунка (объекта) гарантирует сохранность формата таблицы. А при выборе команды Copy (Копировать) таблица будет вставлена как обычная таблица, доступная для редактирования, но такой перенос может нарушить структуру таблицы.

Литература.

1. Е.В. Дорогонько Обработка и анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. Учебно-методическое пособие. – Издательский центр СурГУ 2010. - 60 с.
2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб: Речь, 2004.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко – СПб: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2007. – 672с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ И ЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Саид Саидий (г. Навои, Узбекистан)

Искусство пения, как и всякий другой вид искусства, имеет не только живой опыт, но и свою теорию, то есть вокальную школу. Глубокая задушевность звука, бережное отношение к слову, истинность чувств – всё это передаёт своеобразие русской вокальной школе. В последнее время заметно усилилась тенденция к организации вокальных ансамблей. Одним из положительных аспектов их деятельности является различная стилевая ориентация, которая позволяет слушателю представить весь спектр музыкальных программ. Стиль пения и репертуар своеобразен для каждого ансамбля.

Занятия в ансамбле позволяют молодым людям не только сплотиться в коллективе, но и развивать свои вокальные данные. Однако процесс этот весьма сложен и требует не только желаний и заинтересованности молодых артистов, но и грамотных педагогов разных направлений художественного искусства. Правильная постановка голоса, слитность звучания участников ансамбля должны стать результатом корректной, целенаправленной работы педагога-вокалиста. Из этого следует, что развитие голоса в процессе обучения является одной из основных проблем, которая в настоящее время наиболее актуальна и вызывает интерес у исследователей.

Поведение и психология отдельного человека существенно зависят от социальной среды, которая представляет собой сложноорганизованное общество. В нём люди объединены в многочисленные в разнообразные, более или менее устойчивые соединения, называемые группами. [1]

Проблема группы как важнейшей формы социального объединения людей в процессе совместной деятельности и общения – одна из центральных в социальной психологии. Интерес к группе обусловлен рядом принципиальных моментов. С одной стороны, личность, её самосознание, принятые ею ценности и нормы, система представлений о мире формируется в процессе включения человека на протяжении его жизни в деятельность самых различных групп. С другой, группа сама по себе не является простой суммой вошедших в неё людей, а представляет с момента своего психологического возникновения самостоятельное целостное явление, со своими собственными характеристиками, не сводимыми к индивидуальным характеристикам её членов, собственной историей развития и закономерностями жизни.

Попадая в общество других людей, человек может довольно значительно менять своё поведение. Ещё психолог В.Н. Бехтерев установил, что коллектив может действовать на людей трояко: либо он будет усиливать личность и увеличивать её возможности, либо она останется безразличной к коллективу, либо коллектив выступит в роли тормоза для проявлений потенций личности. Каков будет результат взаимодействия, зависит от исходных установок как коллектива, так и личности.

Если мысли и чувства человека идут в направлении основных дел коллектива, то попадая в неё он будет и острее чувствовать, и глубже мыслить. Если же установки индивида будут идти вразрез с коллективом, то последний будет оказывать тормозящее действие на индивида.

Одним наиболее существенных психологических явлений, которое можно наблюдать в группе, – это конформность, под которой понимается свойственная человеку черта, выражающаяся в его податливости давлению со стороны группы в ситуации конфликта, когда между его мнением и мнением группы имеется расхождение.

Конформное поведение может играть в развитии личности человека двоякую роль. Если индивид находится на более низкой стадии морального и интеллектуального развития, чем группа, то оно будет выступать как положительный фактор. Если же индивид по своим качествам будет превосходить в каком-либо отношении коллектив, то

давление коллектива будут оказывать на личность разрушающее влияние. Так, хороший певец, попав в хор или ансамбль, отличающийся неряшливостью исполнения и отсутствием интересного репертуара, может потерять многие профессионально ценные качества.

Для успешной деятельности коллектива большое значение имеет его сплоченность, понимаемая как ценностно-ориентационное единство, в котором отражается степень совпадения мнений членов группы по отношению к наиболее значимым для нее объектам.

Американский социальный психолог Дж. Морено разработал метод изучения межличностных отношений в малых группах на основе опроса каждого члена группы относительно того, с кем бы тот предпочитал вместе работать, отдыхать, проводить свое свободное время в первую очередь, с кем во вторую, с кем в третью. Лица, получившие наибольшее количество выборов, становятся неформальными “звездами” коллектива. Те, которые получили наименьшее количество таких выборов – отверженными. Подобный социометрический тест может дать руководителю коллектива оперативную информацию о структуре внутрigrупповых связей и психологическом самочувствии каждого члена коллектива. Те члены коллектива, которые находятся в состоянии изоляции, чувствуют себя психологически дискомфортно и поэтому в интересах общего дела желательно их активное включение в общее дело коллектива.

Большое значение для функционирования группы имеет совместимость психологических характеристик входящих в нее индивидов. Было замечено, что такие черты личности, как общительность, хорошая работоспособность, способность к эмпатии положительно влияют на успешность совместной деятельности, в то время как подозрительность, самоуверенность и авторитарность препятствуют ей.

Серьезные помехи в системе межличностного взаимодействия чаще всего возникают в ситуациях, когда в группе приходится сотрудничать людям, имеющим разный уровень профессиональной подготовки, способности к творческим решениям, стремления к оригинальным и рискованным решениям. [1]

В вокальном ансамбле могут возникнуть различные взаимоотношения между руководителем и отдельными его участниками. В зависимости от того, каковы эти взаимоотношения, они могут благоприятствовать работе или тормозить ее. Руководителю надо заботиться о том, чтобы в коллективе установилась благоприятная обстановка. И руководитель, и ансамбль представляют собой единое целое и перед ними стоят одни и те же задачи. Руководителю ни в коей мере не следует противопоставлять себя коллективу. В работе руководитель выступает, как выразитель воли самого коллектива, и его действия всегда должны быть направлены к достижению тех целей, которые стоят перед всем коллективом. Руководителю следует быть требовательным к участникам ансамбля и не относиться безразлично к тем или иным явлениям, тормозящим общую работу.

Для руководителя ансамбля чрезвычайно важно никогда не терять самообладания и не выходить из равновесия при неудачных в работе или при нарушении кем-либо из певцов ансамбля принятого распорядка. Совершенно недопустимо грубость в поведении руководителя, так как она не может внести ничего положительного в деятельность художественного коллектива.

Руководитель – это старший товарищ для каждого из участников коллектива. Но это вовсе не означает, что между ним и ими могут быть “панибратские” отношения. Руководитель должен одинаково относиться ко всем участникам ансамбля, вне зависимости от того, каковы дарования и подготовленность того или иного из них. Нельзя выделять своим вниманием кого-либо из отдельных лиц и ставить их в привилегированное положение.

В практике встречаются случаи, когда руководители коллективов не умеют правильно относиться к критике и стремятся пресекать ее, считая, что критика

подрывает их авторитет. Такое поведение в корне не верно. Критика и самокритика являются той силой, которая способствует развитию, движению вперед и является в то же время методом воспитания людей. Поэтому на руководителя ложится обязанность создать в коллективе такие взаимоотношения, которые способствовали бы процветанию хорошей, подлинно товарищеской критики и самокритики. [2]

Однако, как показывает практика, правильно поставленных деловых отношений между руководителем и коллективом недостаточно для подлинно плодотворной работы ансамбля. Наилучшие результаты достигаются в тех случаях, когда участники ансамбля не только признают музыкальный авторитет своего руководителя, а уважают его как человека и относятся к нему с искренней любовью. Такое отношение можно наблюдать в тех коллективах, руководители которых отличаются высокими морально-эстетическими качествами, с увлеченностью относятся к своей работе с ансамблем и живут общими интересами с ним.

Не меньшее значение для успеха дела имеют и те отношения, которые складываются между самими участниками вокального ансамбля. Нездоровые взаимоотношения, которые могут возникнуть в коллективе, неизбежно вносят дезорганизацию в работу и усложняют ее. Опыт показывает, что только тот ансамбль достигает положительных результатов в своей деятельности, который представляет собой монолитный коллектив, спаянный в единое целое.

Необходимо прилагать все усилия к тому, чтобы отношения между участниками ансамбля складывались на основе взаимопонимания и взаимоуважения. Только на этой почве может возникнуть коллективная дружба, необходимая для успешной деятельности. Роль руководителя в вопросах создания чистой атмосферы в коллективе чрезвычайно велика, и от его способностей влиять на коллектив в нужном направлении зависит очень многое. [4]

Литература

1. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. /Л.Л. Бочкарёв - М.: Институт психологии РАН, 1997. - 352 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. - М.: Музыка, 2012. - 368 с.
3. Нургаянова Н.Х. Историко-педагогические предпосылки формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки / Н.Х. Нургаянова // Педагогика художественного образования: история, методология, практика: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. - Казань: ТГГПУ, 2011. - С. 135-138.
4. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. - М.: Прометей, 1992. - 270 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ

Саиджанова Дилафруз Хамидовна,
(г. Бухара, Узбекистан)

Усманова Манзура Наимовна
(г. Бухара, Узбекистан)

Психологический портрет подростка был бы явно неполным, если в нем будет отсутствовать такая важная деталь как агрессия. К сожалению, в последние годы отмечается значительный рост агрессивности подростков. Агрессивное поведение становится источником душевных страданий не только родителей, но и самих подростков, которые нередко сами становятся его жертвами со стороны сверстников. Не вызывает сомнения, что агрессивное поведение вызывает ряд проблем, потому что интересующее нас поведение опасно. Оно вызывает глубокую озабоченность у педагогов и работников правоохранительных органов. Практически оно затрагивает всех, кто, так или иначе, соприкасается с подростками. Задача психолога связана с решением проблемы психического и психологического здоровья подростков. Поэтому так важно понять причины такого поведения и условия его становления.

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Подростковый период онтогенеза — это остропротекающий переход от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития.

С одной стороны, для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребенка, дисгармоничность строения личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым.

С другой стороны, подростковый возраст отличается массой положительных факторов — возрастает самостоятельность ребенка, значительно более многообразными содержательными становятся его отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, другим людям и т.д.

Между тем в психолого-педагогической литературе является традиционным обозначать этот возраст в терминах «трудный», «критический», «конфликтный» и т.п. При этом до сих пор не изжито мнение, что причины кризиса — в физиологических изменениях подростков.

Подростковый возраст, сам по себе не являясь болезнью, однако может спровоцировать возникновение глубоких психологических проблем. При этом кризис может перейти грань, отделяющую его от болезненного состояния, требующего вмешательства специалистов - психологов и психиатров. Поэтому изучение особенностей подросткового возраста необходимо для понимания психологии агрессии в подростковом возрасте.

Ведущим видом деятельности подросткового возраста является интимно-личное общение со сверстниками. Именно поэтому наиболее важной областью социального поведения подростков является среда сверстников. Общение со сверстниками необходимо формирующейся личности для развития коммуникативных навыков и самосознания. Опыт общения, приобретенный в подростковом возрасте, играет важную роль при вступлении в самостоятельную жизнь.

При этом тревожащие моменты в поведении части подростков, такие, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в разного рода компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестокости законов асоциальных подростковых групп, в большинстве случаев не является следствием генетической предрасположенности к агрессивности, а выступает в большинстве случаев лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими.

Изучая данный вопрос, психологи отмечают, что при низкой потребности в стихийно-групповом общении, реальная вовлеченность в данную форму общения значительно выше потребности. По мнению Д.И. Фельдштейна, «данное обстоятельство связано с тем, что если потребность подростка в интимно-личном общении в основном удовлетворяется, то его потребность в социально-ориентированной форме в 38,5% случаев остается неудовлетворенной, обуславливая преобладание стихийно-группового общения». [6]

В современной психологии показано, что человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным и хвастливым, атеистом или религиозным. Он становится таким. Лишь в процессе развития человека как личности возникают как социально полезные, так и социально вредные черты. В этом убеждает и практика отечественной школы. Так, уже опыт А.С. Макаренко по формированию нравственной сферы личности трудных подростков установил, что ни состав, ни специфические качества фактов асоциального поведения не определяются «прирожденными механизмами», что «никаких природных трудных характеров нет».

А.С. Макаренко реально доказал, что даже наиболее педагогически запущенные подростки — обычные дети, «способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами».

В этом убеждает и исследование, проведенное, например, Д.И. Фельдштейном по изучению подростков-правонарушителей (объектом которого были психически и физически здоровые дети). «Оно показало, что ядром конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации личности этих детей, являются не биологические свойства, а недостатки семейного и школьного воспитания, у этих подростков, в частности, утрачен интерес к учёбе, фактически утрачены связи со школой. В результате они, как правило, отстают на 2 — 4 года по своему образованию от сверстников». [6]

Однако оказалось, что это отставание, как и деформация познавательной и других духовных потребностей, ни в коей мере не определяется психическим развитием данных детей. Они обладают нормальными умственными возможностями, и целенаправленное включение их в заданную систему многоплановой деятельности обеспечивает успешную ликвидацию интеллектуальной запущенности и пассивности.

К сожалению, сложившаяся ныне в обществе систем; воспитания детей, принятые к ним требования, отношение взрослых к растущим людям не учитывают особенностей личностного становления, приводя к конфликту с подростками, у которых развивается потребность самостоятельности, самореализации, избавлении от опеки.

«Как отмечает Д. Майерс, критически осмысливая себя и окружающих, подросток протестует против ханжества взрослых, их мнимой праведности, при нередкой лживости поступков. [4]

Подросток жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых. Он стремится играть определенную социальную роль не только среди сверстников, но и среди старших. Во взрослом же сообществе утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной активности подростка — он ребенок и должен слушаться. В

результате между взрослыми и подростками растет психологический барьер, стремясь преодолеть который многие подростки прибегают и к агрессивным формам поведения.

Наиболее полную картину сущности агрессивного поведения подростков дает анализ его мотиваций. Заметную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера: гнев, страх, месть, враждебность и т.п. «Агрессивное поведение детей подросткового возраста, связано с этими эмоциями, выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях, убийствах, отчасти в изнасиловании, в повреждении либо уничтожении имущества. Именно такое поведение нередко рассматривается в качестве наиболее убедительной модели, подтверждающее тезис о генетической природе агрессивности. При этом полагают, что агрессивное, особенно недостаточно мотивированное, поведение есть прямое проявление генетической неблагоприятности индивида, пусть даже и не выраженного в хромосомной аномалии – пишет Д. Лоренс». [2]

Таким образом, мы видим, что специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает «казаться или быть сильным». Свои отношения с окружающими его сверстниками подросток строит по принципу значимости в сообществе, группе. Подростковые сообщества, которые являются основной формой взаимодействия и коммуникаций, могут являться основной предпосылкой возникновения агрессивного поведения у подростков.

Становление агрессивного поведения у подростков - сложный процесс, в котором участвуют многие факторы и при всей значимости общения со сверстниками, основным является влияние взаимоотношений в семье.

Многочисленные исследования [1,2,3,4,] показали, что для семей, из которых выходят агрессивные дети, характерны особые взаимоотношения между членами семьи. Подобные тенденции психологами описаны как "цикл насилия", дети склонны воспроизводить те виды взаимоотношений, которые "практикуют" их родители по отношению друг к другу. Подростки, выбирая методы выяснения отношений с братьями и сестрами, копируют тактику разрешения конфликтов у родителей. Когда дети вырастают и вступают в брак, они используют отрететированные способы разрешения конфликтов и, замыкая цикл, передают их своим детям, посредством создания характерного стиля дисциплины. Похожие тенденции наблюдаются и внутри самой личности (принцип спирали). Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье не только повышает агрессивность его поведения в отношении со сверстниками, но и способствует развитию склонности к насилию в более зрелом возрасте, превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности.

Литература.

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие/ Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
2. Бандура, А. Подростковая агрессия [Текст] / Бандура А., Уолтерс Р. - М., 1999. – 512с.
3. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа /авт.-сост. М.Ю. Михайлина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 116 с.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности //Психологический журнал. 1996. №5. С.3-18.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1996. - 529с.
6. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. - М., 1995.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОКУПАТЕЛЕМ И ПРОДАВЦОМ

Сафаров Дилмурод
(г. Навои, Узбекистан)

Любые социальные интересы человека, и особенно связанные с общественно-полезной деятельностью, так или иначе требуют вступления с другими людьми в какие-то «отношения».

Из всего многообразия отношений, общений и взаимодействий между людьми мы сконцентрируем свое внимание на деловом взаимодействии, под которым будем подразумевать такие отношения между людьми, которые возникают при организации какой-либо совместной деятельности, а участников такого взаимодействия будем называть деловыми партнерами.

Каждый человек живет прежде всего своими заботами, интересами и делами. Занимаясь своим делом, люди повседневно общаются, совместно что-то обсуждают, советуются, обмениваются мнениями, согласовывают, решают, планируют и производят какие-то действия. При любом виде деятельности мы так или иначе вступаем в деловое взаимодействие, хотя часто этого и не осознаем, особенно в тех случаях, когда это взаимодействие ничем не регламентируется и не фиксируется.

Деловое взаимодействие лишь носит устойчивый характер и дает ожидаемый эффект в том случае, когда оно четко регламентировано. Именно четкая регламентация придает процессу делового взаимодействия надежный, устойчивый характер, характер контролируемого, а значит, и управляемого объекта. На выработку четкой регламентации при условии предварительно достигнутых устных договоренностей и направлены подготовительные стадии делового взаимодействия. Комплекс разработанных на этих стадиях согласованных сторонами взаимосвязанных документов составляет документационное обеспечение делового взаимодействия.

Подготовка делового взаимодействия - есть процесс, развертывающийся во времени и включающий решение комплекса сложных задач, однако нельзя допускать его чрезмерной растянутости, или лучше сказать, затянутости. Чем быстрее решаются задачи, чем скорее осуществляется переход от одной стадии к другой, тем надежнее достигаются заданные конечные цели делового взаимодействия. [2]

Коммерческая деятельность призвана удовлетворять материальные и духовные потребности людей, предоставляя им возможность приобретать разнообразные товары в обмен на деньги. Она тем самым не только обеспечивает необходимые условия для жизни людей, роста их благосостояния, но и стимулирует их трудовую активность.

Сущность коммерции составляют экономические отношения, которые выражаются в двух аспектах: предметном (товарно-денежные операции) и коммуникативном. Коммуникативный аспект выражается в форме общения продавцов, покупателей и других участников торгового процесса.

Торговые коммуникации — это деятельность, в процессе которой люди обмениваются информацией, осуществляют товарно-денежный обмен, при этом воздействуя на сенсорную и перцептивную сторону общения, на чувства и эмоции друг друга.

Общение с покупателями составляет двойственный феномен коммуникативного аспекта труда продавца, таит в себе и благо и зло.

Покупатель любит покупать, но не любит, когда ему продают. Это азбука продаж. Все известные руководства рекомендуют позволить клиенту покупать в таком стиле,

который ему наиболее близок. Поэтому широкое распространение в продажах и рекламе получили методы нейролингвистического программирования, почти неуловимого проникновения в подсознание человека, и организация на этой основе эффективного взаимодействия с ним. [3] Основываясь на системах представлений людей, их можно подразделить на три основных типа:

«Визуалы» – люди, мыслящие преимущественно зрительными образами. Таким покупателям лучше «один раз увидеть, чем сто раз услышать», и увидеть необходимо самому.

«Аудиалы» мыслят преимущественно словами, представляют мир с помощью слуховых образов.

«Кинестетики» воспринимают окружающий мир с помощью ощущений, вкуса и обоняния.

Чаще всего встречается комбинированный тип с преобладанием одного компонента. Опытный торговый агент знает, как распознавать типы, и кому из клиентов красочно описывать свойства и преимущества товара, а кому – просто положить на стол каталог и распечатанное на принтере коммерческое предложение. Такую же рекомендацию можно дать и менеджерам магазинов. Предпочитает покупатель иметь дело с «немыми» продавцами – пожалуйста, позвольте ему насладиться общением с ними. Торговые фирмы, имеющие большой опыт, учитывают это при обучении и инструктаже своих сотрудников, стоящих за прилавком.

Продавец дополняет, но никак не заменяет информацию в магазине. Но внутримагазинная реклама и информация могут частично устранить недостатки, связанные с нехваткой торгового персонала.

В основе профессионализма современного продавца, коммерсанта, менеджера по продажам лежит их активность в продаже товаров. Профессиональное мастерство работников торговли понятие достаточно емкое и содержит следующие компоненты:

- знание товаров, их практической полезности, правил эксплуатации или способов потребления;
- обладание мастерством демонстрации и предложения товаров;
- умение рекламировать товар и соответственно предложить сопутствующие или взаимозаменяемые товары;
- быстроту обслуживания, техническое мастерство обслуживания;
- знание психологических основ человеческих коммуникаций, использование этических принципов взаимоотношений в трудовой деятельности.

Взаимодействие продавца и покупателя приводит к завершению покупки и обеспечивает конкурентоспособность предприятия торговли.

Коммуникативный аспект общения является одной из главных составляющих торгового процесса. Он представляет собой двойственный феномен: несет в себе благо и радость, с одной стороны, а с другой — неприятности и зло. Именно поэтому следует остановиться на тех психологических закономерностях, которые являются источниками многочисленных неприятностей в виде конфликтов:

Общение в торговле носит кратковременный, случайный и сугубо деловой характер.

В семье, на службе отношения формируются постепенно и носят устойчивый характер: в семье складываются личностные отношения, на службе — формальные, хотя и межличностные играют немаловажную роль. Люди заранее знают, чего можно ожидать друг от друга, и строят взаимоотношения с учетом этих прогнозов.

Иначе складываются отношения в торговле. Большинству покупателей безразлично, из чьих рук приобрести товар, как, впрочем, безразлично и продавцу, кому продать товар. Взаимоотношения продавцов и покупателей часто ограничиваются случайными, кратковременными и сугубо деловыми контактами. Отсутствие прогноза на последующий контакт лишает обе стороны взаимного уважения.

Продавцы и покупатели выступают друг перед другом как обезличенные фигуры в обезличенных контактах. Покупатель обращен к товару, во-первых, и только, во-вторых, к продавцу. В процессе продажи продавец заботится о размере прибыли магазина и собственной зарплате и поэтому стремится продать любой товар, в том числе невысокого качества и даже с истекшим сроком реализации. Покупателя не волнует прибыль продавца, ему нужен качественный товар, экологически чистый продукт и при этом по наиболее доступной цене.

Общение в сфере торговли протекает при низком уровне взаимной значимости.

На службе и в семье люди дорожат мнением окружающих: от каких-то поступков воздерживаются и проявляют лучшие качества своей личности. В магазине случаются ситуации, при которых ни продавец, ни покупатель вовсе не заботится о производимом впечатлении. Иногда их поступки выходят за рамки приличия.

В процессе продажи продавец заботится о размере прибыли магазина и собственной зарплате и поэтому стремится продать любой товар, в том числе невысокого качества и даже с истекшим сроком реализации. Покупателя не волнует прибыль продавца, ему нужен качественный товар, экологически чистый продукт и при этом по наиболее доступной цене.

Противоположная направленность интересов двух объектов общения порождает психологическую закономерность коммуникаций в торговле, которая зачастую служит источником многочисленных конфликтов и называется взаимным недоверием.

Взаимное недоверие. Покупатель на уровне подсознания не доверяет продавцу и прогнозирует: «Обманет, обсчитает, обвесит, обмерит». Продавец также не доверяет покупателю, зная ситуации, когда покупатель уходит из магазина, «забыв» заплатить за товар. Подсознательное недоверие покупателей по отношению к продавцу часто порождает ложные конфликты, которые могут протекать достаточно бурно, не исключая низкий уровень взаимной значимости участников. [1, 3, 5]

Продавец олицетворяет культуру своей организации. Продавец является единственным представителем на своем рабочем месте, олицетворяя и производителя, и поставщика, и руководство предприятия. Для покупателя он олицетворяет всю систему производства, доставки и продажи товаров. Он несет ответственность перед покупателем и за качество товара, и за сроки хранения, и за культуру общения, демонстрируя ее своим профессиональным мастерством. Покупатели предпочитают совершать покупки в благоприятной эстетической обстановке магазина, не имея времени на длительные поиски нужных товаров. Множество конфликтных ситуаций возникает из-за длительного пребывания покупателей в очередях. Как показывают исследования, люди, находясь в очередях более-пяти минут, становятся раздражительными, а те, кто не имеет запаса времени, покидают магазин, не совершив покупки. В результате покупатель не только теряет время, но и приобретает негативное впечатление от магазина, а предприятие теряет доходы, что снижает прибыльность и конкурентоспособность. [3, 5]

Профессиональное мастерство персонала выражается во взаимопонимании с покупателями, их искреннем интересе в удовлетворении потребностей покупателей, в их способности «войти в положение» покупателя. Коммуникации продавца и покупателя влияют не только на совершение покупки, но и на настроение участников торгового процесса, что положительным образом сказывается на имидже торгового предприятия.

Общение в силу обязанности, вопреки желанию. Покупатель платит за товар, и ему принадлежит право выбора товара и продавца. Продавец таким правом не обладает. Он обязан обслужить любого покупателя независимо от того, симпатичен он ему или нет. Общение в торговле в этом отношении носит неравноправный характер, и в своей трудовой деятельности продавец обязан:

- Встретить покупателя. Выяснить его потребности, оказать помощь в выборе товара.

- Выполнить по просьбе покупателя определенные действия, ответить на вопрос, показать товар, отмерить, упаковать и т.д.
- Проявить активность, вступить в контакт.
- Помочь покупателю решиться на покупку.
- Стремиться завоевать устойчивое расположение покупателей.
- Обслуживая одного, заботиться о впечатлении, производимом на других.
- В любой ситуации оставаться выдержанным, спокойным, избегать конфликтов.
- Служить источником радости и хорошего настроения людей.

Таким образом, можно сформулировать следующие психологические закономерности общения в торговле, являющиеся мотивами для конфликтов:

1. Общение в торговле носит кратковременный, случайный и сугубо деловой характер.
2. Продавцы и покупатели выступают друг перед другом как обезличенные фигуры.
3. Общение протекает при низком уровне взаимной значимости участников.
4. Противоположная направленность личных интересов продавцов и покупателей.
5. Взаимное (или одностороннее) недоверие.
6. Продавец для покупателя является олицетворением всей системы производства, доставки и продажи товаров.
7. Общение в силу обязанностей, вопреки желанию

Литература.

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. - М.: Феликс, 1992.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 2011.
3. Дуберштейн И.А., Линчевский Э.Э. Профессиональная этика и психология в торговле. - М.: Высш. школа, 1990.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Академия, 2009. 247 с.
5. Олейников Н.Ф. Торговля в современных условиях. М.: Смысл, 2009. 204 с.

ОСОБЕННОСТИ ОКСФОРДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

*Селицкий Олег Николаевич
(г. Минск, Республика Беларусь)*

Оксфордский университет существует уже почти 1000 лет. Есть ВУЗы и постарше. Греческие академии или Сорбонна, однако лишь Оксфорд приобрел ореол загадочности. Видимо благодаря элитарности своих воспитанников. Однако есть там нечто помимо происхождения студентов. Это педагогические традиции, основанные на психологии задолго до появления самой академической психологии.

Оксфорд, Кембридж, Гарвард и многие подобные университеты по всей старой Европе и бывшим колониям. Что их объединяет? Было бы ошибочно называть их только учебными заведениями.

И всё же начнем с интересных особенностей в обучении.

Самая яркая это раздельное обучение. Впервые мужской колледж Оксфорда принял девушек только в 1974 году. Остальные мужские колледжи последовали его примеру в 70-х и 80-х годах. Создатели Оксфорда использовали психологический закон воздержания за долго до того, как его стали называть сублимацией. Все романтические юношеские порывы, которыми так богато студенчество перенаправлялись в науку и саморазвитие.

А между тем история Оксфордского студента начинается не в 16 лет, это история

не только университета, но и закрытых частных школ. Школы закрытого типа – интернаты с отдельной системой обучения под названием «публик скулз». [1, с.1]

Актер и писатель Стивен Фрай, например, отмечает: «При всем его пугающе хулиганском облике, Дэйв был выпускником «Радли», одной из сильнейших закрытых частных школ. Да, собственно, почти все мы, студенты отделения английской литературы, получили частное образование.» [4, с.89]

Стоит отметить, что Стивен Фрай был студентом Кембриджского университета. Однако разница между старейшими британскими университетами невелика. Кембридж произошел от Оксфорда, когда преподаватели по забытым причинам ушли из Оксфорда за реку и основали новый университет. А в 1849 писатель-сатирик Уильям Теккерей метко скрестил и окрестил их названием Оксбридж. Имя прижилось. Поэтому всё что говорят про Кембриджский университет верно и для Оксфорда. Впрочем, традиции отдельного обучения были типичны в подобных заведениях вплоть до русского Царскосельского лицея.

Почему сейчас отменили отдельное обучение? Из-за набравшего силу движения за равенство женщин и мужчин. А может из-за бесполезности такого ограничения. На 1974 год не все колледжи Оксбриджа принимали женщин, но уже спокойно и активно действовал клуб геев. Идея воздержания не стала популярной.

Очевидно, что отдельное мужское обучение пришло в Оксфорд из христианского монашества в свою очередь вполне вероятно, что в те годы еще помнили времена, когда монашеские практики не были аутентично христианскими. Появились они из походов Александра Македонского, в которых греки встречали всевозможных восточных йогов. Практикующие сублимацию, воздержание, ограничение желаний тела, они были названы греками гимнософистами. По-русски звучит, как голые мудрецы.

Вот таких бедных мудрецов и воспитывает Оксфорд. Но зачем?

Здесь мы переходим к еще одной проблеме общества – зависимости. Если долго наблюдать жизнь высшего света Англии, Франции, США - можно заметить одну особенность. Лидеры Европы принадлежат к достаточно ограниченному набору фамилий, образуются династии. Однако психологически такой расклад достаточно маловероятен. Наследник состояния редко становится успешным лидером. Теория зависимого и созависимого поведения говорит о том, что у такого отпрыска будет гипертимный характер. Роскошь не мотивирует на достижение. Родившись в достатке многие склонны употреблять психоактивные вещества, играть и вести всевозможную антисоциальную жизнь. И всё же мы видим, как высший менеджмент Европы сохраняет династии из века в век. Определенным буфером на пути гипертимности англичан становится Оксфорд.

В этом проявляется и менталитет британцев – совершенно легко они отдают своих детей в колледжи и школы-интернаты в детском возрасте. Тонкий ли психологизм англичан, страх за будущее детей в условиях средневекового майората, но лишение родительской любви типично.

Петер Загер в своей книге "Оксфорд и Кембридж. Непреходящая история" цитирует критику писательницы Вирджинии Вульф на патриархальный Оксбридж: "Все наши родственники мужского пола в свой срок заглывались этой машиной и потом, в возрасте лет примерно шестидесяти, вновь всплывали где-нибудь далеко – директорами школ, адмиралами, членами кабинета, юристами». [3, с.75]

Духовность. Продолжая рассматривать мемуары Фрая нельзя не заметить, что при всей его неприязни к христианству церковные словечки постоянны в описании Оксфорда. Джоан Роулинг в своих приключениях Гарри Потера описывая закрытую английскую школу волшебников упоминает Рождественские каникулы. И в самом деле Оксфорд пропитан христианскими идеями. В Тринити колледже находятся фрагменты оригинала Библии, а многие преподаватели имеют церковный сан. Можно сказать больше, в годы отделения Кембриджа от Оксфорда все оксфордские ученые стали

священниками. Это освободило их от ответственности перед мэром города, с которым был конфликт.

Это интересным образом сказалось на взглядах учащихся, которые в свою очередь создали свои тайные антихристианские религиозные организации. Словами П. Загера: «Но по-настоящему эксклюзивные клубы герметичнее масонских лож, и новых членов вербуют отнюдь не на «Ярмарке новичков». [3, с.34] Однако специалисты-историки по тайным обществам утверждают, что название роли не играет. Гораздо важнее цели этих обществ. А между тем П. Загер описывает странные обряды посвящения в некоторые, не масонские общества. Обряды напоминают испанский обряд раскрещивания.

И таких клубов в университете масса. Особенностью Оксбриджа в целом является широчайшая вне учебная работа со студентами. Поиск друзей в студенческие годы это само собой разумеющееся для большинства. Отмечал это еще возрастной психолог Ж. Пиаже. Однако претендуя на звание Мекки мира науки, элитарные университеты работают с меньшинством. Это студенты со взглядами скорее уводящими от социализации. В психологии такой тип личности известен под названием шизоидность. Для глубины познания характерен уход в мир своих рассуждений книг. Подальше от шумных компаний и общения. Поэтому к знакомству в Оксфорде подходят не менее формально чем к обучению.

В ранее названной книге П. Загера читаем: «В Оксфорде существует более двухсот открытых для студентов объединений, не считая спортивных. В Кембридже их не меньше. Много союзов по интересам на любой вкус: политические, религиозные, литературные, музыкальные, этнические объединения, союзы любителей самых экзотических занятий и самых абстрактных тем.» [3, с.40]

Это позволяет охватить всех. И любой воспитанник получает к грузу знаний еще и богатый опыт коммуникаций. До некоторой степени находясь в обществе паранаяльных лидеров, шизоид обучается управленческому таланту. Развитие человека науки в человека с чертами лидера вполне возможно. Как указывает доктор психологических наук: «Паранаяльные черты шизоид приобретает реже, чем истероидные. Бывает, что в процессе шизоидного интеллектуального "свободного плавания" и на фоне успехов в нем возникает некая целеустремленность.» [2, с.310]

А Оксфорд предоставляет изначальную привилегированность шизоидам. Размещение в средневековых замках, в которых студент получает трехкомнатные апартаменты.

Вторая беда шизоидов это малоподвижный образ жизни, что плохо сказывается на здоровье. Работа ведется и над этим. Командные игры. Все слышали о колледжских соревнованиях британцев – гребля, футбол. Поверите ли вы, что создатель компьютера, рассадника домоседства, А.Тьюринг из Кембриджа участвовал в соревнованиях по бегу.

Рассуждая над феноменом притягательности Оксфорда мы можем выделить такие направления работы, как использование сублимации, терапия зависимого поведения и личностный поход. Социализация замкнутых и ограничение развязных. Духовность и разрешение на бунт против неё. Привитие достоинства бедным и равенства богатым. Создание некоего среднего класса. Словами Стивена Фрая: «Все здесь сидят в одной лодке и все будет хорошо» [4, с.80].

Литература.

1. Высшее образование в Великобритании URL <https://kudapostupat.com/vsya-pravda-o-vysshem-obrazovanii-v-velikobritanii/>
2. Егидес А. Как разбираться в людях, или Психологический рисунок личности (2008). АСТ-Пресс. С.310
3. Загер Петер. Оксфорд и Кембридж. Непреходящая история (2012) Издательство Ольги Морозовой. С 40-75.

4. Фрай Стивен. Хроники Фрая. (2011) Фантом Пресс. С. 80-89.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ» БОЛЕЗНИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ К СТРЕССУ У ЛИЦ С ДИАГНОЗОМ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ

*Сергет Ирина Викторовна
(г. Херсон, Украина)*

Онкологическое заболевание приводит к возникновению серьезных психологических и социальных последствий для заболевшего человека. Это связано со стрессом, который получает пациент во время постановки диагноза, во время лечения, а иногда и в период ремиссии онкологического заболевания, его индивидуальными возможностями психосоциальной адаптации личности в новых условиях жизни. Анализ отечественных и зарубежных исследований С.А. Мисяк, Н.Н. Блинов, Jacobsen, Holland, свидетельствует, что способ реагирования на болезнь иногда может снизить, а иногда усилить эмоциональное влияние стресса на организм. На основании параметров, которые выделил В.Д. Менделевич, и по которым оценивается любое заболевание и формируется психологическое отношение к ней больного, а именно: вероятность смертельного результата; вероятность инвалидизации и хронического течения болезни; болевые характеристики болезни; необходимость радикального или паллиативного лечения; влияние болезни на возможность поддерживать привычный уровень общения; социальное значение болезни и традиционное отношение к больному со стороны микросоциума; влияние болезни на семейную и сексуальную сферы; влияние болезни на сферу развлечений и интересов, можно увидеть, что тяжелое заболевание, охватывает все сферы жизнедеятельности человека [2]. Для больных раком существенным фактором в социальной и психологической адаптации к болезни является не только непосредственное чувство угрозы жизни во время установления диагноза, но и хронический характер этой угрозы в дальнейшем, а также, длительное, токсическое лечение и оценка последствий, возможность жить полноценной жизнью. Как показывают исследования В.А. Чулковой, В.В. Семиглазова, А.П. Карицкого, диагноз расстройства адаптации у онкологических пациентов зависит от оценки соотношений между: во-первых, формой, смыслом и тяжестью психопатологических симптомов и их связью с прогнозом онкологического заболевания; во-вторых, с историей онкологической болезни, терпеливым отношением пациента к стрессу, от восприятия болезни, индивидуальным особенностям в преморбидном периоде; в-третьих, со стрессовыми событиями, ситуациям и жизненным кризисом. Каждый человек имеет свой «барьер адаптации», то есть, каждый человек имеет свой уровень стойкости к стрессу, который обусловлен личностными особенностями, защитными механизмами, адаптационными ресурсами [1]. Исследователи В.Н. Герасименко, Б.Ю. Володин связывают снижение адаптационных возможностей людей больных «раком» с такими стратегиями как отрицание, избегание, самообвинение, ориентированными на избегание стрессора. Чувство тревоги, связанное с новым состоянием, с перспективами в будущем переполняют больного человека и являются причиной задержки адаптации пациента. Такие больные чаще обращаются к «рациональности», таким образом отодвигая эмоции, сублимируя тревогу к активным, но не всегда нужным действиям. Личностная оценка больным последствий онкологического заболевания играет существенную роль в психологической адаптации больного.

Динамику психологической адаптации к стрессу в период онкологического заболевания можно проследить по квалификации, предложенной Н.Я. Ивановым,

А.Е. Личко. Классификация раскрывает чувственный, поведенческий, эмоциональный, мотивационно-волевой и интеллектуальный компоненты личности. При этом, вместе с физическими изменениями в организме, болезнь формирует новую социальную ситуацию развития, нарушает созданные паттерны поведения и деятельности, разрушает социальные связи, запускает работу психических процессов в направлении осмысления ситуации, которая сложилась, и себя в этой ситуации, чем деформирует личностную идентичность.

Чувственный (телесный) компонент «внутренней картины» болезни больного «раком» представлен в виде чувства физического дискомфорта, неблагополучия, болевых чувств и их интенсивности [1]. Ипохондричность, взволнованность состоянием своего организма отражает процесс освоения больным простора болезни. Такая реакция, в ситуации заболевания, связанного с витальной угрозой, является закономерной. В отсутствии доступной для больного информации о заболевании, учитывая непредсказуемый характер течения болезни, любая физическая симптоматика, тем более болевые ощущения воспринимаются больным как угроза жизни.

Интеллектуальный компонент «внутренней картины» болезни онкологического больного включает представления и знания о болезни, размышление о ней [4]. Страх, который является спутником человека в период онкологического заболевания, приводит к тому, что люди не хотят ничего знать о заболевании и бессознательно защищаются от него «отрицанием» и «вытеснением» [3]. Однако большая часть онкологических больных хотят иметь информацию о своем заболевании, чтобы контролировать свою жизнь. Наблюдается некоторое противоречие: «желание знать» и «страх знать», разрешающееся таким порядком, когда больной «желает знать» только «приятную» для себя информацию. Заболевание имеет такую сложную природу, где отличить «приятную» информацию от «неприятной» очень сложно [4].

Эмоциональный компонент «внутренней картины» больных с диагнозом «рак», включает в первую очередь страх смерти, боли и всех тех разнообразных утрат и изменений в жизни, которые сопутствуют этому заболеванию. Эмоциональный компонент включает и другие негативные эмоции: беспокойство, тревогу, обиду, гнев, чувство вины и стыда, а также состояние агрессии и депрессии [1]. Эти эмоции и эмоциональные состояния возникают как ответ на рассудочную, интеллектуальную оценку заболевания и могут быть обусловлены как отдельными симптомами, так и заболеванием в целом, его продолжительностью и осложнениями. Тревога и депрессия, которую часто чувствуют онкологические больные являются показателями душевной боли, которая всегда усиливает физическую боль.

Мотивационно-волевой компонент «внутренней картины» онкологического заболевания играет ведущую роль во всей «внутренней картине» болезни, так как от него зависит то, как больной будет строить свою жизнь в контексте своего заболевания. Нередко вербально выраженные мотивы выздоровления, преодоления болезни не отвечают реальным установкам онкологического больного. Еще в начале заболевания контроль ситуации больной передаёт доктору, но чтобы действительно выздороветь, внешнего контроля недостаточно, необходимо иметь внутренний контроль, то есть взять ответственность за своё выздоровление на себя [4]. Такой контроль приведёт больного к необходимости обдумать значение болезни, её значение и смысл своей жизни, чтобы соответственно этому жить в условиях болезни. Это сложно и необычно, и требует большой душевной работы.

Выделение критериев, таким образом, позволяет дифференцированно подойти к особенностям психологической адаптации к стрессу личности с диагнозом онкологического заболевания, а именно, выявлению способов психологической помощи, методам психологической реабилитации и психокоррекции психического состояния онкологических больных.

Литература.

1. Беляев А.М. Онкопсихология /А.М. Беляев, В.А. Чулкова, Т.Ю. Семиглазова, М.В. Рогачев. – СПб.: Издательство АНО «Вопросы онкологии», 2017. – 350 с.
2. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М.: МЕД-пресс, 1999. – 592 с.
3. Непомнящая Н.И. О психологическом аспекте онкологических заболеваний / Н.И. Непомнящая // Психологический журнал. – 1998. – №4. – С. 132–145.
4. Цветкова, И.В. Проблема психологического изучения внутренней картины здоровья / И.В. Цветкова // Психологические исследования. – 2012. – №1(21). <http://psystudy.ru.0421200116/0011>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕГАТИВНОГО ОПЫТА ОДИНОЧЕСТВА

*Терещенко Людмила Анатольевна,
(г. Киев, Украина)*

*Петровская Татьяна Валентиновна
(г. Киев, Украина)*

Так как одиночество является субъективным переживанием, поэтому нет единственного способа для его преодоления, подходящего для всех и в любых случаях. Поэтому, при оказании помощи подросткам нужно придерживаться принципа «золотой середины», то есть уделять им достаточно внимания и понимания, демонстрировать готовность помогать в сложных ситуациях, а также поощрять независимость, активность в поиске преодоления негативного опыта одиночества.

Разделить одиночество означает – выслушать ребенка, когда он захочет рассказать о своей боли; понять и принять его чувства.

Превратить негативный опыт в позитивный означает быть готовым изменить ситуацию, проанализировать ее и начинать налаживать отношения с окружающими, учитывая альтернативные возможности, как, например, изменение своего поведения и отношения к себе и людям, развитие рефлексии и навыков общения.

Наиболее важным способом предотвращения и преодоления негативного опыта одиночества, по мнению Л.Ю. Трихлиб, является детальный анализ своего внутреннего состояния и потенциала одиночества, его влияния на жизнь и деятельность подростка. Исследовательница отмечает, что деструктивное одиночество бывает в том случае, когда человек считает себя одиноким, когда это ощущение вызывает негативные чувства и мысли и приводит к дискомфорту. Если человек так не думает, то это потенциальное одиночество, которое не только восстанавливает утраченные силы, но и дает время для размышлений о собственных жизненных ситуациях, которое не только гармонизирует внутренний мир личности, но и обогащает его, включает в себя творческий процесс, активизирует появление продуктов творческой деятельности, или просто преображает, развивает индивидуальность.

Л.Ю. Трихлиб советует, прежде чем переживать из-за собственного одиночества, лучше спросить себя:

1. Что одиночество значит для меня?
2. Как мне живется с этим чувством?

3. Я ощущаю себя одиноким, так ли это на самом деле?

4. Что по этому поводу думают окружающие? Как их слова соотносятся с моим представлением?

5. Почему их слова для меня так важны (неважны)?

6. Почему я хочу (не хочу) чувствовать (быть) в одиночестве?

7. Куда меня приведут эти переживания? [2].

Искренность с самим собой не только удивляет, но и открывает новые грани развития личности, также за этими размышлениями переживание собственного одиночества становится не столь травматичным и серьезным, и соответственно, меняется вектор направления личности.

Д.И. Янг предлагает следующие способы преодоления одиночества:

1. Отвлечение при помощи умственной деятельности (просмотр телевизора, чтение книг, прослушивание музыки и т.д.).

2. Занятие напряженной работой, чтобы достичь успеха в какой-нибудь деятельности.

3. Исполнение домашней работы.

4. Занятие спортом, творчеством и т.д., чтобы избавиться от негативных эмоций.

5. Шопинг, с целью изменения собственного имиджа.

6. Поиск новых способов знакомства.

7. Анализ причин своего одиночества.

8. Прогулка на свежем воздухе, выезд на природу.

9. Обращение к психологу или психотерапевту для решения проблем [5].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можем выделить следующие психологические рекомендации по преодолению переживаний одиночества в подростковом возрасте:

1. Используйте метод «протоколирования». Чтобы было легче преодолеть переживания одиночества, постарайтесь проанализировать его причины и все проблемы, которые оно вызвало. Изначально можно просто записать все факты, которые считаете повинны в вашем состоянии. Когда определенное количество записей собрано, перечитайте и попытайтесь беспристрастно их проанализировать. Сыграйте для себя роль собственного консультанта. Если поначалу вы будете относиться к своим записям предвзято, попробуйте представить, что вы читаете не свои собственные, а чьи-то чужие записи. Если регулярно анализировать свои мысли и поступки, то вы скоро сможете понять, что переживания одиночества лишают слишком многих возможностей. Это позволит понять, что в мире есть много вещей, которые могут заполнить пустоту в душе.

2. Расширьте круг общения. Чем больше круг общения, тем разнообразнее типы людей, с которых вам приходится общаться. Среди сотен людей легче найти единомышленника, чем среди десятка. Кроме того, у вас будет больше шансов приобрести новые привычки и взгляды, что даст возможность самореализации и личностного роста, также расширят круг людей, у которых взгляды и устремления совпадают с вашей жизненной позицией.

3. Дайте знать окружающим о вашем переживании чувства одиночества. Если вы молчите, то люди не догадываются о ваших реальных чувствах и переживаниях. Ведь если ваши друзья или родственники не понимают, что вы чувствуете себя одиноким, они, конечно, и не думают о помощи.

4. Остерегайтесь депрессии. Некоторые люди, которые испытывают одиночество на самом деле испытывают клиническую депрессию. Депрессия приводит к развитию множества симптомов, в том числе: грусть, раздражительность, проблемы со сном, потеря аппетита, усталость, чрезмерное, подавляющее чувство одиночества, и мысли о самоубийстве. Если у вас есть основания подозревать наличие депрессии, необходимо избавиться от нее, а не от чувства одиночества.

5. Попробуйте что-нибудь новое. Активно ищите способы нахождения новых контактов. Занимаясь любимым делом, вы можете найти людей, которым нравится тоже, что и вам. Но знакомство с людьми, которые не похожи на вас, тоже может стать для вас хорошим опытом.

6. Заведите домашнее животное. Большому количеству людей маленькая собачка или котенок помогли справиться с одиночеством. Невозможно чувствовать себя одиноким вместе с безоглядно любящим вас существом. Если вы в состоянии справиться с уходом за питомцем, собака или кошка исцелит ваше одиночество. У вас будут новые обязанности, и поддержка занятости является одним из самых важных способов преодоления одиночества [4].

Рекомендации для родителей подростков, которые испытывают негативное чувство одиночества:

1. Придерживайтесь гуманности по отношению к своему ребенку, не умаляя его переживаний и не игнорируя его мысли и чувства. Не относитесь к подростку как к маленькому ребенку, но и не забывайте о нестабильной психике и процессе формирования личности, который еще не завершен. Нельзя оставлять подростка наедине со своими переживаниями, полагая, что он «уже взрослый» (как он сам стремится вам это доказать).

2. Уделяйте больше времени, общаясь с ребенком, организуя интересный, содержательный досуг, старайтесь общаться с ним на равных, узнайте о чем он думает, что его интересует, как он видит свое будущее и т.д.

3. Привлекайте подростка к культурной жизни общества, ходите с ним на выставки, кино, организуйте встречи с друзьями и т.д.

4. Доверяйте ребенку, не создавайте вокруг него высокого забора с контролем и диктатурой. Только спокойное и нежное общение с подростком создаст атмосферу доверия и поддержки, позволит ему раскрыться в семье, а не чувствовать напряжение и отчуждение в том месте, где его, наоборот, должны были бы безоглядно принять.

5. Предоставьте ребенку образец для подражания в общении с окружающими людьми – покажите, как правильно и гармонично общаться с семьей и родственниками, как вежливо следует вести себя с окружающими вас людьми, толерантно относиться ко всем в окружающем мире. Если родители ведут коммуникативно ограниченную и неинтересную жизнь, то и ребенок будет наследовать этому стилю взаимодействия с окружающими.

Если родители активно придерживаются различных условностей и традиций общения с людьми, прилагают слишком много усилий для «проведения приемов», это тоже не оптимальный пример для подражания. Наиболее адекватной является «золотая середина», когда подросток присваивает понимание родителями ценности общения с окружающими, и может легко включиться в коммуникативный процесс, не беспокоясь о чрезмерных условностях и «этикете».

Эти рекомендации являются отдельными способами решения проблемы профилактики и преодоления негативного опыта одиночества в подростковом возрасте. Каждый подросток и его родители могут выбрать для себя наиболее приемлемые пути. Главное – стараться быть активными, просить и оказывать помощь и поддержку.

Литература.

1. Колісник Л. О. Емоційно-психологічна ізоляція у сучасному суспільстві // Матеріали всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій «Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства». – Суми, – 2012. – С. 108 – 111.
2. Трихліб Л. Ю. Самотність та усамітнення в контексті суспільного буття [Електронний ресурс] //

Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2012/Psihologia/12_99879.doc.htm

3. Швалб Ю. М. Одиночество: Соц.-психол. проблема: (научно-популярная литература) / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – Київ: Україна, – 2001. – 270 с.

4. Як подолати почуття самотності [Електронний ресурс] //Режим доступу: <http://www.autobum.net/jak-podolati-pochuttja-samotnosti/>

5. Янг Д. И. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия. – Москва: Прогресс, – 2002. – 665 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE

Усманова Манзура Наимовна
(г. Бухара, Узбекистан)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>

В настоящее время проблема реализации дистанционных технологий в высшей школе становится все более актуальной. Дистанционные образовательные технологии получают все более интенсивное внедрение в практику высшей школы.

С 16 марта 2020 года в Узбекистане закрылись детские сады, школы и вузы из-за риска распространения болезни. Весь учебный процесс перешел на дистанционный режим, очевидным образом кризисная ситуация ускорила процесс апробации и адаптации онлайн-обучения в подавляющем большинстве стран.

В период пандемии коронавируса вузы нашей республики перешли на дистанционную технологию обучения путем создания электронной информационной образовательной среды, включающей широкий спектр средств: лекции с обратной связью, вебинары, видеолекции, логические схемы, интернет-консультации, формирование электронного портфолио обучающихся и обучающихся. Доступ к электронным образовательным ресурсам осуществлялся через «Личный кабинет» студента на сайте и электронной платформе MOODLe, дистанционно через «Zoom» и другие онлайн-программы.

Одним из возможных способов реализации дистанционных образовательных технологий в вузе является применение дистанционного обучения студентов. Данная форма обучения на расстоянии не требует физического одномоментного присутствия в аудитории преподавателя и студента, организована преимущественно в сети Интернет, использует современные способы коммуникации [1-5]

Благодаря средствам имеющихся информационных и коммуникационных методов появилась новая технология обучения (в существующей очной форме обучения), а именно - дистанционное обучение. При дистанционном обучении все учебные процедуры или большая их часть осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности педагогических работников и обучающихся.

Преподаватель и обучающиеся находятся в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного процесса, форм контроля, методов коммуникации посредством технологии Интернета, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий.

Достоинства дистанционного обучения:

- возможность обучаться в любое время;
- возможность обучаться в своем темпе (у студентов всегда есть возможность вернуться к изучению непонятого ранее материала или пропустить то, что уже известно);
- возможность обучаться в любом месте;
- учеба без отрыва от основной деятельности;
- мобильность (онлайн-консультации с преподавателем);
- доступность учебных материалов;
- обучение в спокойной обстановке;
- индивидуальный подход.

Сложности реализации дистанционного обучения:

- необходима сильная мотивация для активного, регулярного самообразования;
- не развивает коммуникабельность;

· недостаток практических знаний (дистанционно возможно обучение тем направлениям, в которых предусмотрено большое количество теоретического материала и практических занятий, выполнять которые можно на компьютере или на бумаге, однако, там, где необходимо большое количество лабораторных работ, дистанционное обучение не столь эффективно);

- проблема идентификации пользователя;
- недостаточная компьютерная грамотность.

Одной из наиболее известных и распространенных систем организации дистанционных курсов в высшей школе является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда **Moodle**. Основной учебной единицей **Moodle** являются учебные курсы. В рамках такого курса можно организовать:

1. Взаимодействие студентов между собой и с преподавателем. Для этого могут использоваться такие элементы как: форумы, чаты.

2. Передачу знаний в электронном виде с помощью файлов, архивов, веб-страниц, лекций.

3. Проверку знаний и обучение с помощью тестов и заданий. Результаты работы ученики могут отправлять в текстовом виде или в виде файлов.

Традиционно выделяют следующие этапы работы с учебным материалом: актуализация имеющихся знаний, получение новых знаний, закрепление знаний и формирование умений и навыков, обобщение и систематизация полученных знаний, контроль усвоения материала. На каждом из перечисленных этапов можно добиться достижения дидактических целей с помощью использования различных возможностей элементов электронного курса, созданного в Moodle.

Рассмотрим, каким образом указанные элементы курса могут быть применены для организации деятельности студентов очной формы обучения, какие возможности этих элементов необходимо использовать для достижения наибольшего эффекта.

Можно выделить следующие методы преподавания психологии:

4. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «*один к одному*»). Эти методы реализуются в дистанционном образовании в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта.

5. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом: обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение «*один к многим*»).

6. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «*многие к многим*»). Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Иными словами, интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний.

В педагогической практике выработались хорошо известные формы (виды) обучения. Наиболее распространенные из них: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, экзамены и др. Система дистанционного обучения должна поддерживать следующие формы обучения:

- *Лекции* в дистанционном обучении в отличие от традиционных аудиторных исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Использование новейших информационных технологий (гипертекст, мультимедиа, виртуальная реальность и программа Zoom и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Интерактивные элементы курса типа «Лекция» могут быть использованы для повторения и актуализации имеющихся знаний, самостоятельного изучения студентами теоретического материала, обучения решению задач.

В интерактивной лекции учебный материал делится на небольшие порции, после каждой из которых учащимся предлагается вопрос в тестовой форме или вопрос, предполагающий развернутый ответ в форме эссе. В зависимости от выбранного учащимся ответа ему может быть начислено определенное количество баллов, на экран выводится комментарий к ответу учащегося. Преподаватель может предусмотреть различные траектории изучения (повторения) материала в интерактивной лекции в зависимости от степени усвоения материала.

Этап актуализации знаний при изучении нового материала может включать в себя как повторение материала предыдущих тем, изученных в данном курсе, так и повторение материала других предметов, необходимого для понимания материала, изучаемого в настоящий момент.

- *Семинары* в дистанционном обучении являются активной формой учебных занятий. Семинары в дистанционном обучении проводятся с помощью видеоконференций (электронная платформа Moodle). Они позволяют войти в дискуссию в любой точке ее развития, вернуться на несколько шагов назад, прочитав предыдущие высказывания. Преподаватель может оценить усвоение материала по степени активности участника дискуссии. Увеличивается количество взаимодействий студентов между собой, а сам преподаватель выступает в роли равноправного партнера.

- *Консультации* в дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта, а также телеконференция. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

- *Лабораторные работы* в дистанционном обучении предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволяет продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

- *Контроль* в дистанционном обучении – это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала. В дистанционном обучении оправдал себя и заслужил признания тестовый контроль. Например, использование проверочных вопросов в тестовой форме позволяет автоматизировать обратную связь в процессе изучения материала студентом и обеспечить выбор траектории изучения материала, соответствующей степени его понимания студентом. Студент также может самостоятельно выбирать траекторию изучения материала в соответствии со своими потребностями (просматривать дополнительный материал, выбирать уровень сложности и т. д.).

Интерактивные элементы курса типа «Лекция» могут быть использованы для обучения решению задач, а именно для создания тренажеров и интерактивных задачников с нелинейной структурой. Разбор решения типовых задач осуществляется по шагам: переход к следующему шагу решения осуществляется только при условии освоения предыдущего шага. Освоение шагов решения контролируется с помощью вопросов тестового типа. Набор вопросов может быть различным в зависимости от ответов на предыдущие вопросы.

Тесты можно использовать для проверки готовности студента к усвоению нового материала, формирования навыка решения задач (при использовании теста в режиме тренировки), контроля усвоения учебного материала.

При дистанционном обучении используются различные программные средства учебного назначения (Moodle, Zoom), создающие электронные образовательные комплексы.

Moodle - среда, предназначенная для разработки электронных курсов (Е-УМК) и управления обучением. Курс, созданный в Moodle, представляет набор интерактивных элементов, сгруппированных в учебные модули по темам или неделям обучения. При разработке дидактического модуля как средства организации самостоятельной работы студентов особая роль отводится оперативной обратной связи [1]. Moodle предоставляет средства для разработки таких элементов, как интерактивная лекция, тест, задание, семинар, форум, wiki-страница и др.

Элемент курса «Задание» предоставляет студенту формулировку задания и материал для его выполнения; он предусматривает возможность загрузки студентом на сайт одного или нескольких файлов, содержащих выполненные задания, а также возможность представления ответа в виде форматированного текста, при необходимости содержащего иллюстрации, таблицы и гиперссылки. В рамках онлайн-курса возможно также оценивание заданий, выполненных вне среды Moodle.

С другой стороны, учитывая, что для работы в среде Moodle необходимо всего лишь наличие компьютера и доступа в Интернет, позволяет широко использовать данный ресурс при реализации дистанционных образовательных технологий в вузе, которые призваны сделать образовательное взаимодействие между преподавателем и студентами удобным, быстрым, непрерывным и психологически комфортным. Каждый студент получает доступ к учебной информации, может самостоятельно осваивать в интерактивном режиме учебно-практические материалы, обмениваться информацией и участвовать в обсуждении изучаемой темы с другими участниками образовательного взаимодействия, получать on-line консультацию преподавателя, проходить различные формы контроля знаний.

Важно, чтобы в процессе обучения между студентом и преподавателем было систематическое взаимодействие, которое можно реализовать, например, с помощью форума или чата. Форум используется для организации дискуссии по теме, каждый участник дискуссии может добавить свой ответ или прокомментировать уже имеющиеся. Для того чтобы вступить с дискуссией достаточно просмотреть имеющиеся ответы и комментарии, что особенно удобно для новых участников. При использовании чата, пользователи получают возможность обмениваться текстовыми сообщениями в режиме реального времени.

Следовательно, учебную среду Moodle можно рассматривать и как средство создания учебного материала, и как средство обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Литература.

1. Буракова Г.Ю. Самостоятельная работа студентов-бакалавров в условиях реализации новых стандартов образования (на примере изучения «Элементарной математики») // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 2. - С. 95-100.
2. Корнилов П.А., Яцканич А.И. Система компьютерной диагностики знаний для выявления и устранения пробелов в знаниях обучаемых // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика.
3. Моисеева М.В. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Интернет в образовании. Специализированный учебный курс. - М.: Изд.Дом «Обучение Сервис», 2006. 248с.
4. Психология. Социальная работа. Ювенология. Со-циокинетика. - 2015. - Т. 21. - № 4. - С. 24-28.
5. Скорнякова А.Ю. Использование среды дистанционного обучения Moodle в математической подготовке студентов педвуза [Текст] /А.Ю. Скорнякова // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 2 - С. 225 - 228.

УДК 159.9

ЗНАЧИМОСТЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ВЕЛИКИХ ВОСТОЧНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Халилова Наргиза Икромалиевна
(г. Ташкент, Узбекистан)
ORCID 0000-0001-6626-3784

Прочным фундаментом и основой в формировании научной картины мира многих современных наук большую роль сыграло научное творчество великих мыслителей средневекового Востока, в чьих работах современные исследователи находят все новые факты глубочайшего осмысления многих природных и социальных явлений.

В данной статье автором осуществлен анализ научно-философских высказываний мыслителей Востока по проблеме рефлексии. Этот вопрос рассматривается нами в историческом ракурсе, а также, осуществлен научно-теоретический анализ с точки зрения современной психологической науки; изучается проблема рефлексии с позиций современных подходов, что дополняет научные знания, и это может отразить эффективность поиска их практического приложения.

Рефлексия всегда привлекала внимание мыслителей еще со времен античной философии, в частности, Аристотель рассматривал рефлексию как «мышление, направленное на мышление». Этот феномен человеческого сознания изучается с разных сторон философией, психологией, педагогикой, логикой, конфликтологией и т.д.

Как известно, **рефлексия** – сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека (Метаева В. А., 2006, Халилова Н. И., 2018) [6, с.9; 11]. Понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы собственные продукты, является ключевым в психологии и педагогике (Акимов А. И., Акимов С. А., Мельников В. С., 2015) [4, с.18]. Поэтому изучение данной темы не только с позиций современных экспериментальных подходов, но и в историческом ракурсе, безусловно, дополняет научные знания, что не может не отразиться на эффективности поиска их практического приложения.

Раскроем значимость рефлексивных процессов в формировании нравственности личности, которые неоднократно освещались в высказываниях великих восточных мыслителей.

Восточные мудрецы всегда призывали сторониться тех, кто неспособен **адекватно оценить самого себя**. Как писал Унсур аль-Маали Кей Кавус (1021–98 гг.) во всемирно известном «Кабус-наме» «...не общайся с невеждами, особенно с теми, которые считают себя мудрецами» [5, с.5-6]. **Неадекватность самооценки** мыслителями рассматривалась как причина, препятствующая достижению высоких уровней. По Фараби, «Тот, кто ставит себя выше чем то, чего он на самом деле достоин – ему прегражден путь к совершенству» (Абу Наср Фаробий) [2, с.196].

В трудах великих мыслителей Востока встречаются не только некоторые общие философские рассуждения *на тему рефлексивных процессов*. Здесь также есть конкретные примеры того какими способами некоторые люди пытались осуществлять, например, **самоконтроль**. В этой связи достаточно интересен случай, описанный Хасейном Ваиз Кашифи (1463 – 1531 или 1533), который в известном трактате «Мухсинова этика» описывает случай, когда один из правителей того времени перед определенным совещанием передает своему помощнику три листа с заметками и дает указанием передавать их ему в том момент, когда что-то из обсуждаемого ему не будет нравиться и по его внешнему виду будет заметно как он начинает злиться. На самих

бумажках были написаны назидания, призывающие не торопиться, не принимать решения с горяча, помнить, что оценку правильности и справедливости делам правителя дает сам господь [12, с.232-233]. Безусловно, мы имеем дело с определенной технологией самоконтроля. Насколько это помогало в каждом из реальных случаев, это предмет другого обсуждения, нас же во всем этом привлекает тот факт, что, во-первых, имеет место осознание важности **саморегуляции** и самоконтроля, особенно, при принятии жизненно важных решений, во-вторых, есть попытка придумать какую-либо методику, помогающую в совладении своим психическим состоянием [11].

В процессе нашего анализа *научно-философских воззрений мыслителей Востока* по проблемам рефлексии, в первую очередь, необходимо заметить, что они всячески подчеркивали **значимость осознания личности самой себя в целях саморазвития**, особенно, для самовоспитания. Так, великий персидский поэт и мыслитель Муслихиддин Саади (1184-1292) писал «И о чужих изъянах не кричи, Сам на себя взгляни и замолчи» (Саади Муслихиддин Ширази) [8, с.17; 11], призывая предьявлять нравственные требования в первую очередь, самому себе, анализировать свое поведение с точки зрения соответствующих норм. Обращает внимание и то, что мыслитель своим советом «замолчи» как бы заранее выражает уверенность в обнаружении человеком некоторых недостатков в самом себе, от которых он будет вынужден замолчать из-за некоторой внутренней смущенности.

Значимость рефлексивных процессов в нравственном самосовершенствовании также неоднократно подчеркивал великий восточный последователь идей Аристотеля, которому присвоен титул «Ал-Муаллим ас-соний» – «Второй учитель» (второй после Аристотеля) Абу Наср Фараби (872-951). В частности, перечисляя двенадцать главных признаков нравственности ученый отметил, что важнейшим из них является решительность в реализации тех решений, которые по собственному разумению человеку ему кажутся очень важными (**Абу Наср Фаробий**) [2, с. 187]. Другими словами, по мнению Фараби, не только **решительность** в исполнении намеченного, но и осознанность принятого решения является признаком нравственного развития. Здесь следует заметить, что мысль Фараби **о значимости самосознания в психологическом развитии** распространяется не только на относительно индивидуальной психологии, но также в вопросах социальной психологии. К такому рассуждению мы приходим, анализируя его описания культурного общества, где он четко указывает, что развитое в культурном плане общество явно отличает такой признак как занятие каждого тем видом деятельности, который им был выбран по собственному желанию. Как пишет Абу Абдаллах Рудаки (858—941), «Ты не газель: в мои тенета ты идешь, сама того желая, Так не ищи освобожденья, не вырывайся дорогая!» [3, с.14; 11]

Для восточных мыслителей рефлексивные процессы это важнейшее условие проявления чувств сопереживания и сочувствия. Как пишет Саади «Иди давай бальзам больным сердцам, Кто знает – вдруг больным ты будешь сам» [8, с.6], «Кто сам не знает, что такое гнет, Тот состраданья к слабым не поймет» [8, с.12]. Вообще тема познания человеком самого себя через другого, не раз поднимается в трудах мыслителей средневекового Востока. В этой связи нередко вспоминают почти анекдотичный случай, описанный Фахриддином Али Сафи (1463- 1533) в его «Замечательных рассказах»: «Как-то раз человек встретив знакомого спросил как он себя чувствует. На этот вопрос знакомый ответил, что чувствует себя точно также как чувствовал себя вчера, спрашивающий человек. На что спрашивающий уже раздраженно поинтересовался о том, это как же он себя вчера чувствовал. На этот вопрос собеседник ответил, что спрашивающий чувствовал себя вчера так же как сегодня теперь себя чувствует он» (Фахриддин Али Сафий) [9, с.18].

Самоотношение как особый рефлексивный процесс не раз становился предметом философского рассмотрения со стороны мыслителей средневекового

Востока. Так, например, еще великий Абу Али ибн Сина (980-1037) отмечал, что «Человек не должен обманывать себя мнением, что он может переваривать недоброкачественную пищу, ибо в результате этого со временем образуются злокачественные соки, вызывающие болезни, и смерть» (Абу Али ибн Сина) [1, с.102]. В данном положении четко зафиксирована врачебная рекомендация ученого, согласно которому, человек должен, в том числе, в вопросах питания критически оценивать свои возможности, то есть осознавать силы своего организма. Призыв к такому самокритичному отношению встречается не только относительно физической стороны развития, но и в самооценке своих социальных, индивидуально-психологических показателей. Как писал Саади «Зачем склоняться с просьбой пред владыкой, Когда ты сам себе Хосров великий!» [8, с.16]. Другими словами, человек, осознающий, что по своим возможностям и способностям ничуть не уступает тем, кого он превозносит, ему не стоит делать каких-то отдельных «реверансов» в их сторону.

Обратимся к поредению «рефлексии» с научной точки зрения современных исследователей (Акимов А. И., Акимов С. А., Мельников В. С., Метаева В. А, Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю., Халилова Н. И., Чудакова В. П. и др.),

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре духовного развития и формирования нравственности личности, *является рефлексия*, как внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление, познание своих собственных действий и состояний; самопознания своего духовного мира: «*что делаю, как делаю, зачем делаю?*» [1, с.410; 15].

Рефлексия (от поздно латинского reflexio - обращение назад) – это одна из разновидностей актов сознания, а именно акт сознания, обращенный на свое знание. По словам Я. Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления. Из этого следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все изменения, которые происходят с ней, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста (Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю., 1986; Чудакова В. П., 2007, 2012, 2018, 2020) [7, с.158-159; 14].

Рефлексия человека, как его внутренняя психологическая деятельность, направленная на самопознание, самоопределение и осмысления им своего духовного мира, собственных действий и состояний, роли и места деятельности. Она заметно способствует продуктивному развитию творческого потенциала и задействования его в процессе деятельности (образовательной, профессиональной). Итак, *ключевым звеном продуктивного самоопределения человека* выступает ее способность к рефлексии. Практическим следствием этого является возможность целенаправленного *формирования способности* к продуктивному самоопределению, освоению нового, через культивирование различных форм рефлексивности, а именно через рефлексивно-гуманистическое интерактивное обучение, особое внимание уделяется рефлексивно-инновационному тренингу (В. П. Чудакова, 2007, 2016) [13; 14, с. 232–238].

Компетентность рефлексии личности заметно способствует продуктивному развитию инновационности, которая является важной составляющей компетентностей конкурентоспособности личности в современных быстро изменяющихся инновационных условиях. Для появления у человека психологических новообразований, необходимых для обеспечения достаточной интенсивности рефлексирования, необходимо насыщение образовательной среды носителями организованной рефлексии. Такими носителями являются различные по своей организации и знаковой презентацией рефлексивные средства, компьютерные и аудиовизуальные системы, рефлексивные положительные дискуссии, рефлексивные полилоги, а также различные рефлексивно-игровые тренинги. Функционирование этих рефлексивных средств позволяет существенно интенсифицировать формирование способностей, необходимых для

реализации конкретным человеком своего профессионального и личностного самоопределения, как основного условия продуктивного протекания процесса профессионального самосовершенствования и формирования конкурентоспособной личности. Одним из эффективных и апробированных на практике средств активизации личностного, а с помощью этого и профессионального самоопределения является рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ) [13, с. 215-221].

В *широком смысле* нами под рефлексивно-инновационным тренингом (РИТ) нами понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом имеется в виду использование своеобразных форм рефлексивно-гуманистического обучения знаниями, умениями и технологиями (совокупности способностей, средств и стратегий), которые обеспечивают осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного образовательного опыта и деятельности. В результате можно сделать вывод, что *рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ)* это психологическая практика: при которой личность переосмысливает ситуацию, в которой она находится; проблемы, которые она хочет решить; цели, которые она стремится достичь через интенсивный поиск новых путей и средств решения задач, стоящих перед ней [13; 14, с. 232–238; 14].

Принципы проведения рефлексивных занятий в процессе авторского РИТ: истина не может быть передана, она может быть только пережита; снятие статусных барьеров и субординации; обучение в целом и каждого элемента в частности, исходя из интересов личности; максимальный учет и развитие интереса у отдельного участника рефлексивно-инновационного тренинга. [13-15].

В целом *рефлексивно-инновационный тренинг* – представляют собой систему специально организованных развивающих практик (техник) психологического взаимодействия между его участниками и их взаимообогащение (Чудакова В. П.). [13; 15, с. 215-221], Его целесообразно использовать с целью формирования *компетентности рефлексии* личности; совершенствования рефлексивных процессов в формировании нравственности личности.

Таки образом, настоящий анализ некоторых рассуждений мыслителей средневекового Востока о вопросах рефлексии и самосознания и результаты нашего исследования (Халилова Н. И.) [11, с. 14-16] подвели нас к следующим выводам:

1. Восточные мыслители рассматривают развитие самосознания как главное условие формирования нравственности личности, и в первую очередь этики отношения к другим.

2. Мыслители средневекового Востока обращают внимание на возможность познания самого через познание другого.

3. Призывая адекватно оценивать свои возможности, великие мыслители Востока, пытались донести, в чем конкретно может быть вред от неадекватности самооценки.

4 Восточные мыслители в вопросах рефлексии не только обсуждали общие теоретические аспекты, но и пытались указать на практические возможности ее усовершенствования.

Литература:

1. Абу Али ибн Сина. Канон врачебной науки. Избранные разделы. Каримов У. И., Хуршут Э. У. (сост.). Ташкент: «ФАН» АН РУз, 1993. 640 с.
2. Абу Наср Фаробий. Фозил одамлар шаҳри. Ташкент: Абдулла Қодирий нашриёти, 1993. 330 б.
3. Абуабдулло Рудаки. Мать вина. URL: <http://www.sattor.com/russian/Rudaki.htm>.
4. Акимов А. И., Акимов С. А., Мельников В. С. Компоненты процесса формирования рефлексивной готовности обучающихся образовательных организаций к профессиональной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 9. С.17-22.

5. Кабус-наме (самые интересные рассказы) // перевод с персидского Дилором Саидовой под редакцией Айгараевой В. М. URL: http://russian.ilib.ir/knizhnaya-polka/item/download/251_bc1a7f639c3285f3befaface7cfcd5f.
6. Метаева В. А. Методологические и методические основы рефлексии: Учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 99 с.
7. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психол. журн., 1986. Т.7. № 6. С.158–159.
8. Саади Муслихиддин Ширази. Содержание из «Бустана». URL: <http://www.sattor.com/russian/Saadi.htm>.
9. Фахриддин Али Сафий. Латофатнома (Латойиф ут-тавойиф) [Форсчадан Ҳожи Сотимхон Хожа Инъом Мунаввар тарж.]. Ташкент: Адабиёт ва санъат нашриёти, 1996. 192 б.
10. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1987. 590 с. С.410.
11. Халилова Н. И. Развитие рефлексии, главное условие формирования нравственности личности // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*: щоквартальний науково-методичний журнал. – Київ: ІОД. – 2018. № 4 (71). – С. 14 – 16
12. Хусайн Воиз Кошифий. Футувватномаи султоний. Ахлоқий муҳсиний. Ташкент: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти, 2011. 374 б.
13. Чудакова В. П. Програма багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу «Психологічні засоби самовдосконалення і розвитку творчого потенціалу особистості»: Програма модулів багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу. Київ: ІПККП, 2007. 37с.
14. Чудакова В. П. Рефлексивно-інноваційний тренінг як засіб формування конкурентоспроможної особистості в умовах профільного, професійного і післядипломного навчання / В. П. Чудакова // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2012. С. 232–238.
15. Чудакова В. П. (Украина) Интегративные современные психологические технологии для формирования конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. Международная академия психологических наук. Бухарский государственный университет. 2018. Выпуск 17. 2018. 236 с. С. 215-221.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ АКТИВИЗАЦИЯ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Хамроева Матлюба Саидовна
(г. Бухара, Узбекистан)*

Исходя из специфики основных задач музыкального воспитания дошкольников методы и приемы музыкального воспитания можно определить как способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры.

Для характеристики методов музыкального воспитания изберем одновременно две классификации, объединив их: наглядный, словесный и практический методы в сочетании с проблемными.

Чтобы воспитание и обучение носило творческий, развивающий характер, каждый из трех основных методов - наглядный, словесный и практический - должен применяться

нарастанием проблемности: от прямого воздействия (объяснительно-иллюстративный метод) через закрепление, упражнения (воспроизводящие и творческие), создание поисковых ситуаций (показ вариантов выполнения задания) к проблемному воспитанию и обучению (самостоятельный поиск детьми способов деятельности).

Педагогические методы тесно связаны между собой, взаимодополняют друг друга. Рассмотрим содержание каждого из них в аспекте нарастания проблемности, конкретизируя каждый метод приемами.

Применение проблемных методов требует от педагога гораздо больших затрат времени: дети должны обдумать ответ на вопрос, высказаться, найти вариант выполнения задания. Прямое сообщение педагогом необходимых знаний и показ способов действий быстрее достигают цели. Но, если ребенок сам находит ответ на поставленный вопрос, приобретенные им знания гораздо значимее, ценнее, так как он приучается самостоятельно мыслить, искать, начинает верить в свои силы.

Наглядный метод в музыкальном воспитании имеет две разновидности: наглядно-слуховой и наглядно-зрительный.

Наглядно-слуховой метод является ведущим методом музыкального воспитания, так как без него неосуществимо восприятие музыки. Исполнение музыкальных произведений педагогом или использование ТСО - основное содержание этого метода.

Специфика музыкального искусства, как мы помним, состоит в том, что оно существует в триединстве процессов создания произведения композитором, воссоздания его исполнителем и восприятия слушателем. [1] Музыкальное произведение не может зазвучать без посредника - исполнителя, который оживляет нотную запись композитора, непосредственно доносит ее до аудитории.

Музыка может звучать как в «живом» исполнении, так и в видео записи. Известно, что «живое» исполнение более действенно, видеозапись не в состоянии полностью его заменить.

Рассмотрим варианты проблемного использования наглядно-слухового метода. В некоторых случаях проблемности может не быть: педагог исполняет музыкальное произведение, дети слушают его. Но возможно и создание проблемных ситуаций. Этому способствуют приемы, побуждающие детей к сравнениям, сопоставлениям, поискам аналогий.

До прослушивания музыкального произведения зрительная наглядность привлекается лишь тогда, когда надо что-то разъяснить и проиллюстрировать (например, показать изображение музыкального инструмента, который будет звучать). Навязывание детям каких-либо представлений о музыкальном произведении до его прослушивания в виде готовой картинке обедняет процесс восприятия музыки, излишне конкретизирует его. Поэтому использование зрительной наглядности более оправданно лишь после нескольких прослушиваний произведения, когда у детей уже сложились свои представления о музыкальном образе.

Перед детьми ставится задача выбрать из двух-трех картин одну, соответствующую по настроению музыкальному произведению, или сравнить с картиной два музыкальных произведения и выбрать наиболее близкое ей по образному содержанию, выразительным средствам, подобрать и выложить на панно цветные карточки (темные или светлые), соответствующие по настроению музыке, и т.д.

Словесный метод в педагогике имеет универсальный характер. В музыкальном воспитании он также незаменим. Педагог организует внимание детей, передает им определенные знания: о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, поясняет музыкальные произведения, которые они слушают, учит самостоятельно применять освоенные исполнительские и творческие умения и навыки. С помощью слова можно углубить восприятие музыки, сделать его более образным, осмысленным.

Беседа, рассказ, пояснение, разъяснение - таковы разновидности этого метода и в музыкальном воспитании. Особенностью словесного метода в музыкальном воспитании дошкольников является то, что здесь требуется не бытовая, а образная речь для пояснения музыки. В. А. Сухомлинский писал: «Слово должно настроить чуткие струны сердца... Объяснение музыки должно нести в себе что-то поэтическое, что - то такое, что приближало бы слово к музыке».

Педагог должен обладать речевой культурой, владеть грамотной, выразительной, образной речью. В беседе с детьми о музыке важно определить ее характер, настроения, переданные в ней, объяснить, с помощью каких средств музыкальной выразительности создан образ.

Яркая, живая речь педагога и детей на музыкальных занятиях имеет разновидности: поэтические сравнения с картинами природы, метафоры, эпитеты, позволяющие охарактеризовать связи звуковых образов с жизнью.

Одно из направлений беседы - характеристика эмоционально-образного содержания музыки: чувств, настроений, выраженных в произведении. Эти пояснения музыки являются важнейшими для понимания детьми сущности ее содержания. Характеристики музыки - веселая, грустная, нежная, тревожная, взволнованная, решительная и т. д. — это слова-образы, они употребляются в переносном значении. Характеристики эмоционально-образного содержания музыки — это слова-качества, прилагательные. Известно, что в словаре дошкольников они представляют наименьшую группу слов. Если активно формировать «словарь эмоций», дополняя высказывания ребят, разъясняя новые слова-образы, используя приемы, побуждающие применить новое слово, речь детей обогащается, восприятие музыки становится более глубоким, разноплановым. Ребенок начинает понимать, что в музыке может быть выражено не только веселое и грустное настроение, но и множество самых разнообразных чувств и их оттенков - нежность, взволнованность, торжество, светлая грусть, скорбь и т. д.

Развитие образной речи детей на музыкальных занятиях предполагает использование стихотворений, сказочных сюжетов. Стихотворение может предварять прослушивание музыкального произведения, если оно близко по настроению характеру музыки, или может звучать несколько стихотворений в сравнении уже знакомых и новых. Этот прием уместен после неоднократного прослушивания произведения, когда дети прочувствовали характер музыки.

Если в стихотворении содержатся поэтические выражения и образные слова, близкие музыке, можно воспользоваться ими для характеристики музыкального произведения.

Применение сказочного сюжета - знакомого детям, незнакомого, сочиненного ими самостоятельно - объединяет занятие (или его часть) сюжетной канвой, вносит ощущение необычности обстановки, уводит от будничности. Сюжетные занятия расковывают детей, способствуют проявлению их творчества в разных видах музыкальной и художественной деятельности.

Большое значение в музыкальном воспитании имеют тон речи педагога, манера его общения с детьми. Эмоциональная окраска речи способна вызывать и поддерживать интерес ребят к музыке и музыкальной деятельности. Тон речи педагога может усилить впечатление необычности, сказочности ситуации, придать беседе поэтичность или праздничность. Меняя окраску речи, педагог переключает внимание детей, регулирует их эмоциональные проявления, усиливая или ослабляя их.

Словесный метод не всегда носит характер проблемности (разъяснение, пояснение, рассказ), но может быть в той или иной степени проблемным, если побуждать детей к сравнениям, выражениям предпочтений, самостоятельным высказываниям (о характере музыки, жанровой принадлежности музыкального произведения, связи характера музыки со средствами музыкальной выразительности, с помощью которых он создан, и т. д.).

Практический метод в музыкальном воспитании также очень важен. Показ педагогом исполнительских приемов в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах и освоение их детьми необходимы для музыкальной деятельности (исполнительской и творческой).

В каждом виде исполнительства школьники осваивают определенные навыки и умения, которые позволяют им успешно проявлять себя в самостоятельной и творческой деятельности. Применяя приемы, специфические для каждого вида исполнительства, педагог помогает детям приобретать опыт музыкальной деятельности, осваивать различные виды исполнительства.

При обучении пению с помощью практического метода (в сочетании со словесным и наглядным) педагог показывает детям приемы дикции, правильного дыхания, звукообразования.

Выразительный показ музыкально-ритмических движений имеет важное значение для освоения их детьми.

Показ способов и приемов игры на музыкальных инструментах тоже необходим, так как многие действия здесь дети осваивают по подражанию.

Практический метод, так же, как и другие методы музыкального воспитания, может содержать в себе элементы проблемности и не иметь их. Иногда требуются прямой показ способов действий, передача практического опыта педагога детям. Например, подражая действиям педагога (конечно, сопровождаемым объяснением), ребенок учится правильно держать молоточек при игре на металлофоне, узнает, какими приемами лучше ударять по пластинкам, чтобы получилась нужная окраска звука, как можно выразительно выполнить музыкально-ритмическое движение, спеть мелодию.

Практический метод приобретает характер проблемности, если педагог показывает не один вариант выполнения действий, а два или несколько. В такой проблемной ситуации дети должны, например, выбрать из нескольких движений одно, наиболее соответствующее характеру музыки, или принять все возможные варианты.

Процесс формирования навыков и умений требует вариативности приемов, сочетания различных методов. Важно помнить, что овладение навыками и умениями является не самоцелью занятий, а одним из средств формирования основ музыкальной культуры, развития музыкальных способностей. Сформированные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию лишь в том случае, если у детей возникнет интерес к музыкальной деятельности, и они захотят эти навыки и умения применить самостоятельно, по собственной инициативе, творчески.

Следовательно, прямой показ должен сочетаться с другими методами и приемами, стимулирующими интерес детей к музыкальной деятельности, - с образным словом, наглядностью, проблемностью, игровыми приемами. Использование вариативных показов, проблемных ситуаций, активизирующих творческую самостоятельность детей, повышает их интерес к деятельности и тем самым способствует быстрой и прочной освоения навыков и умений.

Литература.

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Музыка, 1973- 142 с.
2. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. Композитор, 2008. - 368 с.

ВОКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Холиков Комил Бурханович (г. Бухара, Узбекистан)

Влияние психологических факторов на характер и поведение человека не единожды доказано. Зачастую и генетика, и врожденные способности пасуют перед атмосферой, в которой воспитывался человек, правилами, которые он усвоил из своего окружения. Именно поэтому каждому руководителю, каждому преподавателю необходимо знание основ психологии, чтобы дать возможность раскрыться талантам, «выжать» максимум из своих подопечных. Педагог по вокалу - не исключение. Ведь пение - не просто звуки или передача слов, это общение со слушателем на духовном уровне, попытка «достучаться» до его подсознания, воспоминаний, ассоциаций. Когда исполнитель свободен от комплексов и уверен в себе, когда ему комфортно в данной роли, происходит свободный полет голоса, создаются богатейшие художественные образы. Чем больше зажат человек, чем больше роль ему не по нраву, тем непослушнее и жестче становится голос, а создаваемые воплощения теряют цельность и разносторонность.

Однако, учитывая некоторые нюансы, в том числе, темперамент и воспитание, можно построить процесс обучения и выступления максимально эффективно. Если ученик во время занятия чувствует себя скованно, некомфортно, то он выполняет пожелания и советы наставника формально, желая поскорее закончить урок и покинуть класс. Дальше, перед зрителями и слушателями, происходит то же самое. Сцена - как микроскоп, позволяет разглядеть внутреннюю суть, многократно увеличивая не только положительные, но и негативные черты исполнителя. Учитывая особенности темперамента человека, можно построить процесс обучения максимально продуктивно, ведь если ученик на занятии чувствует себя некомфортно, напряженно, то он выполняет указания педагога формально, желая поскорее закончить урок и покинуть класс.

Итак, откуда же берутся неуверенность и страх, являющиеся впоследствии преградой для развития многих вокалистов?

Специалисты выделяют несколько факторов:

- ошибки в воспитании. Например, ребенок любил развлекать гостей песенками или сценками, а родители запрещали «голосить». Подсознание считало громкое самовыражение, как ситуацию, которая регулярно сказывалась неблагоприятно, отбив охоту петь для кого-то и даже разговаривать. Или, наоборот, в семье требовали при каждой возможности показать, что умеет малыш, даже если тот был не в настроении. Отсюда нелюбовь к публичным выступлениям;

- влияние социума. Если в детстве кого-то постоянно дразнили, расстраивали, человек мог закалить характер и перестать обращать внимание на общественное мнение. А мог и «закрыться», стать замкнутым и войти в образ жертвы. Вокалист же должен быть открытым и уметь стойко переносить критику: не обижаться, а делать выводы из конструктивных замечаний.

В копилку неврозозов можно добавить и негативное влияние политической ситуации в стране (дети 50-60-х годов росли под гнетом идеи о третьей мировой войне, поэтому многим было не до самовыражения), и особенности вероисповедания (в некоторых конфессиях запрещены профессии, вроде актеров и певцов).

А ведь уровень психологической свободы у исполнителя должен быть максимальным. Совершенное владение вокальной техникой и высокий уровень технических способностей еще не делает его гениальным и талантливым. Да, голосом могут восхищаться, но станет ли он звездой, которой восторгаются миллионы? Вряд ли. Манеру исполнения таких вокалистов называют обычно «неживой». Если же человек поет, пытаясь приоткрыть свой внутренний мир, чувствует себя уверенно на сцене, заигрывает с публикой, отдает себя всего, то и небольшие погрешности ему могут простить.

О.Е. Плеханова формулируя определение вокально-педагогической культуры учителя музыки, вводит в структуру этого феномена важный компонент «мера

творческой активности учителя в собственном созидании ценностей певческого искусства» [5]. Ценностное отношение к вокальному искусству проявляется в определении каких-либо вокальных стилей и произведений, в качестве предпочитаемых, в обращении к творчеству исполнителей, вызывающих наиболее сильный эмоциональный отклик, в предпочтении вокально-исполнительской и вокально-слушательской деятельности как наиболее важной, значимой для индивида. Опираясь на взгляды Плехановой О.Е., о связи творческой активности с созиданием вокальной ценностной системы, можно с уверенностью констатировать, что внутренние психологические механизмы становления и развития вокальной культуры личности играют первостепенную роль.

В теории слоевого строения музыкальной культуры, сформулированной Дж.К. Михайловым указывается на многоуровневость любого музыкально-культурного организма, который моделирует себя в соответствии со своими собственными культурными и цивилизационными потребностями [4]. Опираясь на данную теорию правомерно, на наш взгляд, представление о вокальной культуре как о феномене, который является подсистемой музыкальной культуры. Развивая теорию Дж.К. Михайлова, Е. Гороховик рассматривает одно из важных качеств музыкальной культуры - «разомкнутость, способность и готовность к адаптации и аккультурации самых разных инноваций» [2]. Современное состояние музыкальной культуры таково, что скорость возникновения новых музыкальных, вокально-сценических и вокально-педагогических явлений очень высока. Таким образом, индивид постоянно находится в потоке меняющихся музыкальных феноменов. В связи с этим вокальная культура, как личностное образование, формируется медленно и представляет собой крайне неустойчивую структуру.

Созвучные мысли с идеями Дж.К. Михайлова высказывает в своей работе Л.Л. Алексеева. В её представлении певческая культура — это совершенствование человеком собственной природы согласно общественно значимым духовным ценностям [1]. Такое совершенствование связано, по нашему мнению, с углублением, продвижением от внешних явлений (стимулов) к внутренним психологическим феноменам. Вызванный эмоциональным откликом на вокальную музыку интерес, продолжает развиваться и превращается в познавательный, приобретает устойчивость. Затем, появляется направленность интересов в области вокального искусства, желание приобщиться к разным видам музыкальной деятельности (слушание, пение, сочинение, учение). Находясь в постоянном взаимодействии с вокальной музыкой, индивид развивается духовно, физически, социально. С точки зрения социального развития появляются новые контакты, с позиции физического развития происходит совершенствование системы голосообразования и слухового контроля, духовное становление и формирование личности обнаруживается в возникновении устойчивого положительного отношения к жизни, возникновению нравственных и эстетических чувств и эмоциональных состояний, ассертивных качеств индивида.

Эти положения позволяют нам рассматривать понятие «вокальная культура» как явление «чувствительное», поддающееся изменениям происходящим как в среде, так и в самой личности. А также как феномен, который преобразуется не только под воздействием внешних факторов, но имеет внутренние детерминанты развития. К внутренним, связанным, в первую очередь, с функционированием психики феноменам, можно отнести познавательные (понимание, осмысление, процессы мышления такие как: анализ и синтез, перцептивные явления, особенности процессов памяти, в первую очередь запоминание и сохранение), специальные способности (вокальный, тембровый слух), познавательные эмоции (интерес, удивление).

Кроме того, понимая социальную детерминированность вокальной культуры, необходимо отметить социально-психологические явления, которые связаны с тем, что сходство во взглядах, суждениях, эстетических и духовных потребностях порождает

культуру в целом как феномен и распространяется на вокальную культуру, в частности. Благодаря этому сходству, отмечают В.В. Доброжанская, В.И. Долинская, С.М. Киршо, Л.К. Спиридонова, возникает общность, группа, которая влияет на модели поведения и подкрепляет понимание индивида этого сходства и различия. На основе этого понимания возникает явление, которое исследователи определяют как взаимообмен. Иными словами, культура, усиливая обратной связью поведение, которое она программирует, создает цикл взаимообмена между фактическими моделями поведения, пониманием и принятием-непринятием культуры индивидом [3]. Механизм возникновения взаимообмена представляется нам во взаимодействии двух пластов психики - сенсорного и эмоционального. Можно предположить, что уровень сенсорной чувствительности, возможности эмоциональной восприимчивости вызывают потребность проникать в содержание вокального произведения, понимать и принимать его, обсуждать с другими людьми, расширять представления и знания об этом явлении. Накопленный опыт, способствует переходу индивида к следующему уровню взаимодействия с вокальной музыкой, на этом уровне происходит трансляция знаний и умений в группе людей с созвучными взглядами на явление.

Ещё одной стороной нашего исследования выступает вопрос ценностно-смыслового содержания вокальной культуры. А.В. Хухорева изучая, взаимосвязь культуры и ценностей указывает на то, что культура порождает ценность, которая в дальнейшем «представляет собой важнейшую форму проявления социальной и культурно-исторической обусловленности поведения, деятельности, сознания, общения человека» [6]. Кроме того, по мнению исследователя, ценностное отношение к каким-либо культурным явлениям теснейшим образом связано со смыслами, которые возникают у индивида.

Подводя итог сказанному можно сформулировать определение анализируемому понятию. Вокальная культура это ценностно-деятельностное поле в области вокального искусства, в котором существует личность, развиваясь и совершенствуясь в духовном, деятельностном и поведенческом аспектах.

Безусловно, данная работа не раскрывает всех сторон вокальной культуры личности. Перспективным направлением исследования, на наш взгляд, является изучение структуры вокальной культуры. Важными также нам представляются вопросы, связанные с возрастными особенностями этого феномена, с разработкой инструментов, позволяющих получить фактические данные об этом личностном образовании.

Литература.

1. Алексеева Л.Л. Воспитание певческой культуры младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе. Автореф. к.п.н. /Л.Л. Алексеева. - М., 2001 - 20 с.
2. Гороховик Е. Становление и развитие музыкально-культурологической парадигмы в профессиональном музыкальном образовании и науке. / Е. Гороховик. - // Вести Белорусской государственной академии музыки, 2008 (№12), С. 111-116.
3. Доброжанская В.В., Долинская В.И., Киршо С.М., Спиридонова Л.К. Деловое общение: психология, этика, культура: Учебное пособие. - Одесса: ООО «АРТ-В», 2009. - 312 с. - (Серия «Креативный мир»).
4. Михайлов Дж. К. К проблеме музыкально-культурной традиции // Музыкальные традиции стран Азии и Африки. Сб. статей. - Москва: Московская консерватория. - 1986. - С. 3-20.
5. Плеханова, О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки. Автореферат к.п.н.: 13.00.08 / О.Е. Плеханова - Екатеринбург, 2006. - 41 с.
6. Хухорева А.В. Индивидуальные ценности в структуре сознания: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 /Хухорева Анна Владимировна. - Москва, 2011. - 158 с.: ил.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ

*Худойназарова Дилора
(г. Джиззак, Узбекистан)*

Общее музыкальное образование школьников всегда было и остаётся неотъемлемой частью эстетического воспитания подрастающего поколения.

Современный взгляд на урок музыки все больше отстаивает то положение, что урок музыки, прежде всего, должен быть уроком искусства.

Процесс обучения на уроке музыки направлен на обогащение и пополнение музыкального опыта учащихся, а также на освоение способов быть сопричастным к этому опыту, самому осваивать, преобразовывать и пополнять его.

В основу работы положена методика действия, т.е. активной музыкальной деятельности ученика в процессе слушания и исполнения музыки [2].

Методы и приёмы активного слушания: метод моделирования художественно – творческого процесса; иллюстрирование музыкального произведения; «пластическое интонирование»; инструментальное музицирование; графическое изображение; вокализация мелодии; метод «синквейн».

Метод моделирования художественно – творческого процесса. Школьник ставится в позицию творца – композитора, как бы заново создающего произведение. Это прохождение и проживание пути рождения музыки, воссоздание её как бы «изнутри». Данный метод направлен на повышение активного, деятельностного освоения произведения искусства в противовес словесно-информативным методам, которые, к сожалению, главенствуют на музыкальных занятиях. Совсем отрицать эти методы бессмысленно, но, так как их мобильность заключается в возможности сокращения времени на передачу информации. Иногда очень важно за короткий отрезок времени (его так мало на уроке) именно самому учителю рассказать, показать, спеть, объяснить и т.д. В практической работе многие учителя отдают немало времени поиску таких вопросов, которые бы побуждали, направляли, заставляли задуматься учащихся. Для учителя необходимо знать, о чем и как спросить, поскольку в вопросе скрыта суть поставленной задачи. Решение вопросов на уроках приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента:

- первый - четко сформулированная учителем задача;
- второй - постепенное, совместно с учащимися, решение этой задачи;
- третий - окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся».

В то время, когда на уроках пения (именно пения) господствовал объяснительно-иллюстративный метод, это была новая, прогрессивная педагогическая технология. Сегодня это уже традиционное ведение урока. Однако проблемный метод на уроках музыки стал всего лишь воплощением одного из принципов общей дидактики (самостоятельное усвоение знаний), а по сути, он совершен, но не затрагивал уровня мышления и качества самого знания, т. е. не стал развивающим [1].

Метод моделирования художественно-творческого процесса углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления. Именно постановка задачи, решение которой требует мысленного экспериментирования с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу - это то, что отвечает подлинному смыслу учебной или творческой задачи [3].

Этот универсальный и общий для искусства метод требует: самостоятельности в добывании и присвоении знаний (которые при прохождении пути композитора не отчуждаются от ребенка), творчества (когда школьник, в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию, сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т.д.), развития способности к индивидуальному слышанию и творческой интерпретации [2].

Иллюстрирование музыкального произведения (перевод музыки на язык другого вида искусств). После прослушивания и анализа музыки, «перевести» произведение на язык красок и линий. Передать в рисунке динамические нюансы, тембры инструментов.

Каждая картина несёт в себе отпечаток личности, оригинальности ребёнка [3].

Метод «пластического интонирования» или экспрессивное выражение внутреннего эмоционального состояния. «Пластическое интонирование» - выражение музыки в жесте. Взять в свою руку звук и вести его, строго следуя за движением главной мысли произведения - приём «слушание рукой». Дети «рисуют» рукой движение музыки.

«Пластическое интонирование» — это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладает особым свойством обобщать эмоциональное состояние. Способность учителя найти такие обобщающие движения, которые бы выразили главное: душевное состояние, отраженное в музыке, — это способность решает очень многое, ибо эти движения могут стать настолько понятными, настолько “заразить” детей эмоциями, что буквально отпадает необходимость в продолжительных беседах по поводу характера музыки. Если бы мы с ранних лет развивали в детях способность “внутреннего проигрывания” музыки, “пластического пропевания” ее каждой клеточкой своего тела, своей души, насколько осмысленнее, действеннее было бы освоение детьми музыки, прочувствованнее было бы ее исполнение!

Пластическое интонирование — это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Оно связано со всеми видами исполнительского искусства - движения музыканта подчас “договаривают” тайный смысл музыки, который слышит только этот музыкант. Иногда пластическое интонирование возникает спонтанно (от “переизбытка” чувств), но, зная неразрывность музыкальной и пластической выразительности, учитель должен побуждать ребят воспринимать музыку не только слухом, но и с помощью музыкально-ритмического движения.

Движения могут быть различными - от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки; от покачивания корпусом до радостного танца; от легкого шага до хоровода.

Дети чаще ждут показа готового варианта пластического выражения, чем сами его придумывают. Поэтому лучше ограничиваться только намеками и подсказками, способными помочь ребенку. Важно - свобода творчества [2].

Инструментальное музицирование. Прослушав произведение, графически изобразить его форму, движения мелодии, динамику, регистр и другие элементы музыкальной речи. Инструментальное музицирование — это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных ребенку музыкальных инструментах. Хочу еще раз подчеркнуть мысль о взаимопроникновении всех видов музыкальной деятельности в процессе активного восприятия музыки. Так, инструментальное музицирование самым тесным образом связано со слушанием музыки, вокально-хоровым исполнением, импровизацией.

Приобщая детей к музыке через инструментальное музицирование, содействовать их творчеству, необходимо помнить следующее:

- ученик действует так, как ему подсказывает его музыкальная интуиция;
- учитель помогает выбрать музыкальный инструмент, соответствующий стилю и музыкальному образу произведения;

- учитель помогает ученику найти прием исполнения.

Игра на инструментах - интересная полезная музыкальная деятельность детей. Это позволяет украсить жизнь ребенка, развлечь его и вызвать стремление к собственному творчеству. В процессе обучения игре на инструментах хорошо формируется слуховые представления, чувство ритма, тембра, динамики. Развивается самостоятельность в действиях ребенка, его внимание и организованность [2].

Пропевание мелодии со словами или мелодекламация. Мелодекламация – художественная декламация стихов или прозы с использованием музыки [2].

Солнышко всходит, и небо светлеет, природа проснулась, и солнце взошло.

Приём «синквейн»

(в переводе с французского «пять строк»).

1 строка – заголовок.

2 строка – два прилагательных.

3 строка – три глагола.

4 строка – фраза, передающая собственное отношение, настроение, чувства.

5 строка – вывод, одним словом или фразой.

«Синквейн» использую как индивидуальное задание и для работы в парах. Освоение всех шагов может быть постепенным. Обычно применяю на стадии рефлексии.

Например:

1. Утро

2. Раннее, солнечное, летнее.

3. Начинается, встаёт, расцветает, сияет.

4. Радость, нежность, теплота.

5. Природа просыпается. Красота!

Данные методы и приёмы позволяют создавать урок для детей, чтобы он воспринимался ими как урок искусства.

Позволяют непосредственно вовлечь самого ребёнка в процесс творчества, раскрыть его неповторимость и индивидуальность. Помогают сохранять здоровье [4].

Музыкальная память представляет собой сложный комплекс различных видов памяти, но два из них – слуховой и моторный – являются для нее самыми важными. Логические способы запоминания, такие как смысловая группировка и смысловое соотнесение, улучшают запоминание и могут быть настойчиво рекомендованы. Однако опора на произвольную или произвольную память может зависеть и от особенностей мышления музыканта – исполнителя, преобладания в нем мыслительного или художественного начала.

Правильное распределение повторений в процессе запоминания, когда делаются разумные перерывы и обращается внимание на активный характер повторения, также способствует успеху.

Достижение особой прочности запоминания характеризуется высокой квалификации переводом временных отношений музыкального произведения в пространственные.

Использование на уроках музыки приемов пластического интонирования, движений, инсценировок сюжетов песен и инструментальных сочинений программного характера, «разыгрывания» фольклорных образцов музыки совершенствует координацию простых движений детей под музыку (маршировка, применение элементов танцев), улучшает осанку младших школьников, пластичность и образность движений, ориентацию детей в пространстве в процессе движений под музыку. Пластические этюды и музыкально-двигательные импровизации позволяют детям проявлять выдумку, фантазию, свободу интерпретации музыкальных произведений.

Музицирование детей на музыкальных инструментах также способствует развитию тембрового слуха и развивает мелкую пластику пальцев, что особенно важно для совершенствования навыков письма.

Литература.

1. Готединер, А. Л. Дидактические основы музыкального восприятия // Вопросы музыкальной педагогики. – 1975. - №2. – с. 68 – 78.
2. Григорьев, В. А. О развитии музыкальной памяти / В. А. Натансон // Вопросы музыкальной педагогики. – 1980. - №1. – с. 24 – 29.
3. Психология музыкальной деятельности: Учеб. пособие для студ. муз. фак. выс. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2003. – с. 195 – 196.
4. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2001. – 433 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫСТРАИВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК И ВЫРОБОТКА ТЕХНОЛОГИЙ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ

*Чепелева Наталия Васильевна
(Киев, Украина)*

Ведущей характеристикой зрелой личности, является способность, к индивидуально осмысленному самопостроению, самоконструированию, самопроектированию. Внутренние предпосылки для этого создаются возможностью взрослой личности осознавать себя одновременно и субъектом собственной жизненной активности, по сути, автором собственной жизни, с одной стороны, с другой – объектом персональных наблюдений и преобразований, то есть героем, персонажем жизненной истории.

Самой личностью строится идеальный проект желаемого развития на основании собственного жизненного и обобщенного социокультурного опыта. Осмысление социокультурного и личного опыта, воплощение его в дискурсивной форме является основой для выстраивания жизненной стратегии и формирования прочных установок относительно самого себя и своих взаимоотношений с реальностью (самопрограммирования). Содержания такого проекта человек кладет в основание своей культуры, это смыслотворчество, позволяющее выстроить структуру индивидуального опыта, расставить смысловые указатели, т.е. это своеобразная форма познания человеком самого себя [1].

Выявлено, что самопроектирование предполагает наличие во внутреннем плане сознания некоего дискурсивного поля, постоянно пополняемого за счет приобретаемого опыта, обобщаемого на основании внутренних интенций личности и структурируемого под влиянием целей, мотивов, намерений человека. При этом он также опирается на социокультурные концепты, организующие его личностный опыт.

По мере развития личность берет на себя ответственность за собственную жизнь, становясь, по сути, не только ее автором, но и творцом самой себя. Авторство, основывающееся на процессах интерпретации и реинтерпретации своего жизненного опыта, предполагает создание проекта «Я» и постоянное его отображение, переопределение, достраивание в дискурсе. Авторство и есть показателем зрелой личности, осмыслившей себя, свой жизненный опыт, создавшей свой личностный проект, проект «Я» и способной развиваться в направлении реализации этого проекта. Личностный проект можно трактовать как осмысленную версию человеческого бытия.

Будучи облеченной в дискурсивную форму, он становится доступным осознанию, выступает как ведущее средство самопонимания и саморазвития благодаря обогащению смыслового пространства личности [1].

Таким образом, авторское участие личности в поддержке и укреплении своей целостности, поиск новой системообразующей основы, нового смысла жизни – это продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, постоянное воссоздание себя и воплощение этого процесса в дискурсе, стремление организовать сценарий собственной жизни, «проект Я» и постепенно воплощать его в жизнь, создавая таким образом собственную неповторимую личностную историю.

Следует отметить, что важнейшую роль тут играют освоенные личностью способы семиотического опосредования и регуляции жизнедеятельности, осуществляемые посредством дискурсивных практик, позволяющих осмыслить, концептуализировать происходящие события, выстраивая с помощью этих процессов собственную психическую реальность, создавая собственный жизненный проект, проект Я.

Необходимость самоосмысления, уточнения или даже переопределения личного проекта становится особенно острой в период переломных событий, в которых человек сталкивается с ситуацией, которую условно можно назвать «прерванной идентичностью». В подобных ситуациях возникает необходимость переопределения идентичности. Это события, связанные с осмыслением жизни и себя требующие не следования социальной норме, а личностного усилия, направленного на ее преодоление.

Мы считаем возможным говорить о дискурсивном самопроектировании, поскольку человек самоопределяется, самопроектируется в дискурсе. Именно дискурс является не просто инструментом присвоения культуры, но важнейшим инструментом личностного самоопределения человека в культуре, расширения границ самого себя, построения собственного смыслового пространства.

Выявлено, кроме этого, что тексты культуры являются основным источником культурно приемлемых личностных и жизненных проектов, на основании которых строятся персональные тексты, отражающие эти, а также возможные пути самоинтерпретации, самопостижения и самоконструирования. Тем самым создается смысловое пространство личности, в котором рождаются новые смыслы, разрабатываются идеальные проекты и жизненные стратегии, формируются новые самоидентификации и т.д.

Таким образом, неисчерпаемым семиотическим ресурсом для самоосмысления и самопроектирования является имеющийся в распоряжении каждого развивающегося субъекта набор текстов, созданных культурой. В них зафиксированы социокультурные нормы, программы и способы освоения реальности, представлены различные культурно приемлемые варианты личностного развития и пути самоконструирования, а также версии «идеальной» для данной культуры личности.

Мы считаем, что можно выделить следующие социокультурные личностные проекты, предлагаемые культурой и отраженные в ее текстах: Homo faber, Homo ludens, Человек творящий, Человек развивающийся, Человек потребляющий, Человек размышляющий (рефлексивный) и т.п.

Личностный проект может воплощаться в различных дискурсивных формах. Ведущей из них является нарратив, но, кроме этого, в качестве такой формы могут выступать мифы, легенды о себе, личностные концепции и тезаурусы, создающие разнообразные версии себя потенциального, как бы программируя свое личностное развитие [3].

К основным путям личностного самопроектирования мы относим:

- интерпретацию и реинтерпретацию личного и социокультурного опыта;
- построение собственной символики, позволяющей создать личный концепт, миф, проект и т.п.;

- создание собственной жизненной истории на основе создания жизненных нарративов, историй;
- тезаурусный опыт постижения жизни, предполагающий построение смысловых классов событий, на основе которой создается концепция собственной жизни и средства ее воплощения в жизненных практиках [2].

Таким образом, осмысление социокультурного и индивидуального опыта, а также его воплощение в дискурсивной форме является основой для выстраивания личностного проекта, осуществляемого в процессе дискурсивных практик и выработке на их основе технологий самопроектирования.

Литература

1. Дискурсивні технології самопроєктування особистості : монографія / [Н. В.Чепелева, М. Л.Смульсон, С. Ю. Рудницька, О.В.Зазимко, та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> (дата звернення 27.10. 2019).
2. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> (дата звернення : 13.02.2019).
3. Чепелева Н. В., Рудницькая С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вип. 25 (1). С. 363–383.

УДК: 159.928.234

ОСНОВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ЗНАЧЕНИЕ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Черкасская Е. Ф. (Киев, Украина)

Психологическое здоровье является необходимым условием гармоничного развития личности. В настоящее время особенно острым стоит вопрос психологического здоровья педагогов, поскольку профессия педагога связана с большими нервно-психическими нагрузками и требует от него резервов самообладания и саморегуляции. Именно поэтому учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психологического здоровья.

Именно поэтому актуальным становится вопрос эмоциональная устойчивость личности, который представляет собой сложное, интегративное качество личности, которое характеризуется таким сочетанием эмоциональных, волевых, нравственных и интеллектуальных компонентов психической деятельности, способствующих успешному решению человеком сложных и ответственных задач в напряженной эмоциональной обстановке.

Предъявляемые повышенные требования к современному педагогу инновационного типа негативно сказываются на здоровье педагога. Внешнее сдерживание эмоций при внутреннем бурном эмоциональном процессе только усугубляет эмоциональное напряжение, а не приводит к успокоению.

Выносливость педагога, его толерантность, выдержка, активность, оптимизм и ряд других профессионально важных качеств во многом обуславливаются его здоровьем.

В условиях активных изменений от педагога требуется наличие гибкости, мобильности, умение приспособиться к изменившимся условиям и эффективно в них

действовать. Но когда эти качества выражены недостаточно, а внутренних ресурсов педагогу не хватает, для перестройки поведения, мы сталкиваемся с явлением профессиональной дезадаптации.

Целью статьи является теоретический анализ литературы по данной проблеме и определение на этой основе детерминант эмоциональной устойчивости, которые могут являться основой успешной педагогической деятельности в современном образовании.

Исследователями показано, что труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане (Н.А. Аминов, М.В. Журавкова, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.). [3, 7] Реальная практика показывает, что от того, насколько терпимо складываются отношения между педагогами и детьми, зависит не только эффективность учебно-воспитательного процесса, но и психологическое здоровье личности самого педагога и детей. Низкий уровень развития эмоциональной устойчивости приводит к тому, что значительная часть педагогов страдает многочисленными психосоматическими заболеваниями (А. Китаев-Смык, Р.А. Макаревич, В.Г. Казанская).

В связи с этим эмоциональная устойчивость определяется как качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности педагога (Г.Ф. Заремба, Н.В. Козиев, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, Р.И. Хмельюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко и др.). [4]

Исследователи используют понятие эмоциональной устойчивости с различных, порой противоположных позиций, называя ее терпимостью, эмоциональной стабильностью, выдержкой и самообладанием либо не давая ему вообще определений. Во многих работах прослеживается «фрагментарный» подход к понятию эмоциональной устойчивости, рассматриваются ее отдельные аспекты. Особенно острая нехватка таких исследований обнаруживается применительно к деятельности педагога школьного образования. В профессиограмму данной специальности обязательно включаются самообладание, терпимость, выдержка, уравновешенность, что характеризует значимость высокого развития такого личностного качества, как эмоциональная устойчивость (Л.Н. Башлакова, С.С. Харин, А.Б. Николаева, Е.А. Панько, Л.В. Поздняк, Р.Б. Стеркина, Т.И. Чиркова и др.).

Данные свидетельствующие в пользу того, что начинающие педагоги оказываются не подготовленными к преодолению трудных ситуаций, возникающих в процессе реализации профессиональных обязанностей. Формирование их эмоциональной устойчивости осуществляется стихийно, что приводит к серьезным проблемам в ходе их профессионального становления, негативным последствиям для здоровья и психологического благополучия их воспитанников.

В качестве показателей эмоциональной устойчивости многие авторы выделяют: уверенность в себе, отсутствие страха перед детьми, низкие показатели тревожности, адекватность самооценки, наличие волевых качеств, удовлетворенность деятельностью, индивидуально-типологические свойства нервной системы, мотивацию профессиональной деятельности, благоприятный психологический климат, условия труда, знание закономерностей саморегуляции и владение ее приемами и другие (Н.А. Аминов; Г.Б. Заремба; С.А. Изюмова; Ю.Н. Кулюткин; Л.М. Митина; А.О. Прохоров; А.А. Реан, А.А. Баранов; С.В. Субботин и др.).

Многие авторы, изучающие проблему эмоциональной устойчивости в разных видах деятельности (операторская, спортивная, авиационная деятельность), под ней часто понимается низкая эмоциональная чувствительность и возбудимость, т. е. эмоциональная невозмутимость, невпечатлительность. Такое определение эмоциональной устойчивости позволяет рассматривать ее как недопустимое личностное качество для педагога, работающего с детьми школьного возраста, так как в этом случае она характеризуется отсутствием адекватного реагирования на

эмоциональные раздражители, эмоционально значимые ситуации. Можно предположить, что рассматриваемое личностное качество имеет несколько иное содержание применительно к деятельности педагога школьного образования. Этот подход постулируется в исследованиях Н.А. Аминова, где показано, что педагоги со слабой нервной системой (т.е. обладающие высокими показателями чувствительности, впечатлительности, эмоциональности) обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе педагогического общения, лучше понимают эмоциональное состояние детей. Такой же точки зрения придерживается Л.М. Митина и ее ученики (Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец). Они отмечают, что эмоционально чувствительные педагоги лучше отражают динамику межличностных отношений в детском коллективе и обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения.

В младших классах или с более сложными учениками, безусловно, требуется выявление, понимание и управление эмоциями. На всех уровнях наши учителя должны быть уверены в своих способностях и границах, когда их спрашивают родители или учащиеся. Когда ученик, коллега или родитель злится, эффективные учителя должны управлять своей реакцией и реагировать профессионально.

В соответствии с нашими представлениями об эмоциональной устойчивости педагога поставлена цель определить значимые личностные характеристики педагога, сочетанием или комбинацией которых обусловлена эмоциональная устойчивость специалиста данного профиля. В дальнейшем они будут определены путем теоретического анализа литературных источников.

Одной из детерминант эмоциональной устойчивости исследователи называют особенности нервной системы. В педагогической деятельности считается более предпочтительным сильный тип нервной системы. «Педагогу необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей, быть всегда активным, бодрым, сохранять высокий эмоциональный тонус на протяжении всего рабочего дня. Эти свойства присущи сильной нервной системе», — пишет В. А. Сластенин. [5] В то же время необходимо наличие уравновешенности нервных процессов: сдержанности в конфликтных ситуациях, терпеливости и собранности, выдержки и спокойствия в изменяющихся условиях деятельности. Подвижность нервных процессов помогает педагогу выполнять работу в высоком темпе, «без раскочки», быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, быстро привыкать к новой обстановке.

Многие учителя испытывают разочарование и утомление из-за нагрузки, подготовки постоянной отчетности и помощи учащимся в решении неакадемических проблем, которые влияют на учебу в классе. При работе в районах с низким уровнем дохода стресс, который испытывают ученики вне школы, требует гораздо более интенсивного и системного вмешательства. Это может сказаться на учителях. В настоящее время наши программы подготовки учителей и образования недостаточно эффективны для психоэмоциональной подготовки специалистов системы среднего образования. Это может привести к выгоранию учителей или уходу учителей из профессии, которую они любят.

Исследования показывают, что учителя, которых учат управлять своими эмоциональными состояниями, испытывают большее удовлетворение от своей работы и более эффективно работают с трудными учениками. Они создают определенную культуру, которая является безопасной и привлекательной и способна эффективно управлять детскими группами. В результате это способствует формированию стабильности, которая повышает уровень обучения. [11]

Однако слабая нервная система не является препятствием для успешного осуществления педагогической деятельности. Ее положительное влияние объясняется ролью тонкой эмоциональности, проявлением чуткости в общении, терпимости, способности к сопереживанию.

Так, Н.А. Аминов приходит к выводу, что обладатели более слабой нервной системы, то есть более чувствительные, обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость, лучше осуществляют контроль собственных эмоциональных реакций. [1] В деятельности педагога школьного образования слабость нервной системы может способствовать проявлению эмоциональной устойчивости, так как именно в системе школьного образования в большей степени востребованы такие проявления как эмоциональная отзывчивость, чуткость, сензитивность, мягкость, терпимость, свойственные именно слабой нервной системе.

Исследователями отмечается также связь эмоциональной устойчивости педагога с потребностно-мотивационной сферой, к которой относятся позитивные установки в отношении педагогической деятельности, удовлетворенность профессией, склонность совершенствоваться в ней.

В наших программах педагогического образования, а также в программах профессионального развития, учителя в классе должны чувствовать себя комфортно и безопасно, чтобы иметь возможность работать над собственным самосознанием. Для этого им нужны специальные программы, постоянное профессиональное развитие и поддержка со стороны наставников в наполнении их эмоциональным инструментарием и стратегиями, которые можно использовать, когда они перегружены, а их нервная система истощена, чтобы они могли продолжать эффективно обучать своих учеников.

Так, В.В. Бойко отмечает, что слабая мотивация к профессиональной деятельности стимулирует развитие эмоционального «выгорания». В таком случае не проявляется сопереживание, соучастие, интерес к детям, развиваются крайние формы выгорания – безразличие, равнодушие, черствость. [2]

Положительное, комфортное общение взрослого с ребенком возможно при должном уровне развития эмоциональной отзывчивости – умения замечать и понимать эмоциональное состояние другого, сопереживать ему, а также умения грамотно предъявлять свои чувства, свой внутренний мир. Проявление эмпатии подразумевает развитие восприимчивости к различным формам и оттенкам экспрессии других людей, умения тонко опознавать их, точно дифференцировать. Педагог должен быть внимателен к поведению ребенка, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике.

Овладение эмоциональными компетенциями – это процесс на протяжении всей жизни. Поскольку многие преподаватели поступают на эту профессию сразу после колледжа, неудивительно, что они все еще учатся. Поэтому для образовательных программ очень важно подготовить их со знаниями и навыками, которые помогут им как лично, так и профессионально. [11]

Исследователи, рассматривающие эмоциональную устойчивость как способность человека контролировать, сдерживать и преодолевать возникшее неблагоприятное эмоциональное состояние, связывают ее с уровнем саморегуляции поведения и деятельности (Ю.Н. Кулюгин, Г.С. Сухобская; В.Л. Маришук, К.К. Платонов, Е.А. Плетницкий). Такая связь явственно выступает в трактовке эмоциональной устойчивости как интегративного качества личности, зависящего не только от природно-обусловленных нейродинамических особенностей, но и от социального мотивационно-волевого комплекса (А.М. Аболин, П.Б. Зильберман, О.А. Сиротин, С.В. Субботин).

В качестве морально-волевых регуляторов эмоциональной устойчивости педагога исследователи отмечают нормы педагогической морали, которая включает умение подчинить те или иные эмоции рационально принятой линии поведения, соблюдение педагогом принципов и правил профессиональной этики и этикета (С.В. Кондратьева, В.П. Левкович, Ю.М. Орлов и др.). В системе школьного образования данный фактор имеет особое значение, так как именно здесь возрастает ответственность учителя за формирование и развитие полноценной, гармонично развитой личности ребенка, его психическое здоровье и благополучие. Проявление

эмоциональной устойчивости у педагога школьного образования во многом зависит от доброжелательного отношения к детям, терпимости к их индивидуальным проявлениям, внимательному отношению к их эмоциональному состоянию и поведению. «Отзывчивость, сердечное беспокойство о человеке – это плоть и кровь педагогического призвания», – писал В.А. Сухомлинский. [10]

Характеризуя эмоциональные компоненты эмоциональной устойчивости, некоторые авторы отмечают в качестве основного её показателя преобладание положительных эмоций. Так, например В.М. Писаренко рассматривает эмоциональную устойчивость как свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций при воздействии различных стрессоров. Показателями эмоциональной устойчивости, по его мнению, являются сохранение оптимистичного настроения, отсутствие чувства страха, растерянности при возникновении какой-либо угрожающей ситуации. Л.М. Митина, Ю.Л. Львова отмечают важное место позитивного эмоционального фона в проявлении эмоциональной устойчивости педагога. Преобладающий эмоциональный фон характеризует тип эмоционального реагирования, которым человек чаще всего отвечает на внешние и внутренние значимые для него воздействия. [4] Исследователями получены данные о корреляционной связи параметров оптимизма и стрессоустойчивости (Н.Е. Водопьянова и др.), что позволило нам рассматривать оптимизм и связанное с ним чувство юмора в качестве детерминант эмоциональной устойчивости. [9]

Формированию готовности к действию эмоциогенных факторов способствует гибкость поведения педагога. Такая готовность сопровождается соответствующим уровнем эмоционального напряжения, проявляемого в адекватной форме. Педагог приспосабливается к трудным условиям, вырабатывает собственные способы реагирования на них, приобретает устойчивость к определенным неблагоприятным факторам профессиональной деятельности.

Педагогу каждый день необходимо проявлять гибкость поведения, нестандартность мышления, творчество. Это дает ему возможность учитывать многообразие индивидуальных особенностей воспитанников, проявлять подвижность, артистизм в разных видах деятельности. «Отсутствие гибкости, косность, заорганизованность – прямая угроза профессиональному здоровью и долголетию педагога», – пишет Л.М. Митина. [3]

Целенаправленное воздействие на рассмотренные психологические характеристики педагога, оказывает значительное влияние на формирование его эмоциональной устойчивости в процессе профессионального становления.

Низкий уровень развития навыков саморегуляции, незнание психологической культуры, приводит к тому, что значительный процент педагогических работников страдает многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями.

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности и зависит от возможностей человека, опыта разрешения аналогичных ситуаций в прошлом, выбором пути преодоления препятствий.

Способ преодоления трудностей во многом детерминирует поведение человека, а в ситуациях межличностного взаимодействия, трудностей и возникших конфликтов от выбора адекватного способа преодоления трудностей зависит дальнейшее взаимодействие с окружающими. Учителям и педагогам следует усвоить общие знания о целостном процессе эмоциональной саморегуляции.

Частая необходимость в саморегуляции возникает в том случае, если педагог находится в трудноразрешимой либо необычной ситуации, которая может иметь несколько вариативных решений. Или в случае нахождения педагога в состоянии повышенного эмоционального или физического напряжения, когда он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей. Все выше сказанное побуждает его действовать импульсивно.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями.

Для учителей эти навыки необходимы не только для их личного благополучия, но и для улучшения обучения учащихся. По словам П. Дженнингс и М. Гринберга, ведущих ученых в области социально-эмоционального обучения, учителя, обладающие социально-эмоциональными компетенциями, с меньшей вероятностью испытывают выгорание, потому что они способны более эффективно работать с трудными учениками – одна из основных причин выгорания.

Например, вместо того, чтобы быстро прибегать к наказаниям, учителя с социально-эмоциональными компетенциями распознают эмоции своих учеников и понимают, что их вызывает, что затем помогает учителям с сострадательным пониманием реагировать на действия ученика и соответствующим образом перенаправлять поведение учеников. Такой ответ способствует развитию заботливых и поддерживающих отношений между учителями и учениками, что является ключом к снижению как проблем с поведением учащихся, возможно, на целых 30 процентов, так и эмоционального истощения учителей.

Преподаватели с социально-эмоциональной компетенцией также создают теплый и безопасный климат в классе, чему способствуют сильные навыки управления классом. В таких классах учителя и ученики практикуют уважительное общение и решение проблем; плавные переходы от одного занятия к другому; а уроки предназначены для поощрения вовлечения учащихся и любви к учебе - все это способствует академическим достижениям и создает положительную обратную связь для учителей, поддерживая их страсть к преподаванию. [11]

Таким образом, хотя не существует единого универсального контрольного списка требуемых навыков, П. Дженнингс и М. Гринберг пишут, что учителя, имеющие SEC, обладают высоким уровнем самосознания и социальной осведомленности. Другими словами, они могут распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать, как их эмоциональные реакции влияют на других. Они также знают, как строить прочные, поддерживающие отношения со студентами, коллегами и родителями, эффективно решать конфликты, устанавливать прочные, но уважительные границы и регулярно демонстрировать доброе, полезное поведение окружающим.

Выводы. Таким образом, к детерминантам эмоциональной устойчивости педагогической деятельности можно отнести особенности нервной системы, потребностно-мотивационную сферу личности, уровень морально-волевых регуляторов.

Подвижность нервных процессов помогает педагогу выполнять работу в высоком темпе, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, быстро привыкать к новой обстановке и условиям. Однако слабая нервная система не является препятствием для успешного осуществления педагогической деятельности. Ее положительное влияние объясняется ролью тонкой эмоциональности, проявлением чуткости в общении, терпимости, способности к сопереживанию.

Слабая мотивация к профессиональной деятельности стимулирует развитие эмоционального «выгорания».

Исследователи, рассматривающие эмоциональную устойчивость как способность человека контролировать, сдерживать и преодолевать возникшее неблагоприятное эмоциональное состояние, связывают ее с уровнем саморегуляции поведения и деятельности. Низкий уровень развития навыков саморегуляции, незнание психологической культуры, приводит к тому, что значительный процент педагогических работников страдает многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями.

В качестве морально-волевых регуляторов эмоциональной устойчивости педагога отмечаются нормы педагогической морали, которая включает умение

подчинить те или иные эмоции рационально принятой линии поведения, соблюдение педагогом принципов и правил профессиональной этики и этикета.

Также, преобладающий оптимистический эмоциональный фон реагирования, которым человек чаще всего отвечает на внешние и внутренние значимые для него воздействия, позволяет рассматривать оптимизм и связанное с ним чувство юмора в качестве одной из детерминант эмоциональной устойчивости.

Литература

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей. Вопросы психологии, 1988. № 5. С. 71-77.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издат: Дом «Филинь», 1996.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: «Дело», 1994. 216 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Моск. Психолого-соц. Ин-т, 1998.
5. Музыченко М.В. Критерии эмоциональной устойчивости студентов-психологов. Психология, социология и педагогика, 2012. №12.
6. Никифоров Г. С.. Психология здоровья: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
7. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей. Вопросы психологии, 1997. № 1. С. 45-54.
8. Русакова Е. И. Технология преодоления профессиональной дезадаптации учителями. Екатеринбург, 2011. 164с.
9. Старченкова Е., Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд: Спб: Питер, 2008
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984.
Zakrzewski V. Why Teachers Need Social-Emotional Skills / Vicki Zakrzewski. 2013.

УДК 159.923:005.336.1./5:005.591.6

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ИННОВАЦИОННОГО ТРЕНИНГА «СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Чудакова В. П. (г. Киев, Украина)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>

В современных условиях работодатели заинтересованы в специалистах, которые имеют высокий уровень компетенций: инновационных, адаптивных, социально-профессиональных, интеллектуальных, психолого-педагогических, информационно-коммуникационных и др. [4]. При этом «рынок труда» и «рынок личностей», которые предъявляют к подрастающему поколению высокие требования. Сегодняшним выпускникам образовательных заведений в недалеком будущем предстоит принять на себя весь груз проблем, которые необходимо решать в постиндустриальном обществе современных цивилизованных рыночных отношений. В связи с этим, одной из приоритетных задач современного образования становится создание условий для формирования конкурентоспособной личности, и сформировать высокий уровень конкурентоспособности в быстро изменяющихся условиях. Именно поэтому особое значение приобретает актуальность и важность изучения и решения актуальной проблемы *«научно-методического обеспечения формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организаций»* [4; 5].

Обращаясь к проблеме, разработки классификаторов специальностей и квалификаций в условиях стандартизации образования, можно отметить особенности современного рынка компетенций: – с одной стороны, это предлагаемые учебными заведениями знания, умения и навыки, необходимые для освоения предметных компетенций в процессе образовательного процесса. – с другой стороны, это компетенции, которыми уже обладают отдельные лица, а также компетенции, востребованные сферой труда и в которых заинтересованы работодатели, то есть так называемые ключевые компетенции, которые в дальнейшем складываются в компетентность. [4]. В Законе Украины «Об образовании» указано, что компетентность – динамическая комбинация знаний, умений, навыков, способов мышления, взглядов, ценностей, других личных качеств, определяет способность человека успешно социализироваться, осуществлять профессиональную и / или дальнейшую учебную деятельность (URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>) [4; 8].

Цель данной публикации – представление особенностей осуществления рефлексивно-инновационного тренинга «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в условиях инновационной деятельности».

За основу взято исследование автора посвященное формированию, психологической готовности личности к инновационной деятельности, которая является одним из главных ресурсов развития компетенций конкурентоспособности личности и организационного развития учреждений образования в целом. В процессе масштабной модернизации функционирования общества, объективно выделяют в качестве основного приоритета инновационное развитие. Вопрос реализации образовательных инноваций остается актуальным и сейчас. Сформировав инновационную личность, способную к созданию изменений и восприятия сменности, мы сможем стать конкурентоспособной нацией. Потому что изменчивость, трансформация перестает быть исключением, а становится правилом, сущностным признаком функционирования

общества и каждого его члена в отдельности. Изменчивость становится правилом для каждого человека в XXI веке. Изменчивость, динамизм как сущностные признаки образа жизни человека становятся закономерностью. И общество в целом, а образование в частности, должны подготовить человека к жизни в новых условиях, сформировать конкурентоспособную инновационную человека [4; 5; 10]. Значимую роль в решении названных задач сыграло диссертационное научное исследование В. П. Чудаковой «Формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» (В. П. Чудакова, 2016, Украина) [4].

Логическим продолжением этой работы стала представленная нами, в данной публикации, *авторская интегративная комплексная система научно-методического обеспечения формирования компетентностей конкурентоспособной личности в условиях инновационной деятельности*. С целью ее реализации нами разработана и внедряется в образовательную и социальную практику наша *авторская «Психолого-организационная технология формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организации»* (далее «Технология»). Она состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих интегративных моделей, отвечающих диагностическому этапу исследования (поисковому и констатирующему) и коррекционно-развивающему (формирующему) этапу исследования, а именно: 1). *Диагностическая модель экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности*; 2). *Коррекционно-развивающая модель рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в быстро меняющихся условиях инновационной деятельности»* (В. Чудакова, 2019; 2020) [4; 11].

«Технология» содержит основные блоки: информационно-смысловой, диагностический, аналитически-интерпретационный и прогностический, и коррекционно-развивающий.

Для эффективной реализации авторской «Технологии» нами использованы интегративные психологические методы: – *диагностических методов для экспертизы состояния сформированности компетентностей конкурентоспособности личности на поисковом, констатирующем и контрольно-аналитическом этапе эксперимента*; – *коррекционно-развивающих методов коррекции компетентностей личности с целью формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности, на формирующем этапе эксперимента*.

Внедрение «Технологии» осуществляется в заведениях и учреждениях образования и науки: – *Украины* (г. Киев, г. Одесса, г. Херсон и др., 2016-2020.), в рамках проведения научно-исследовательской деятельности на базе Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины и Института психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины; – *Республики Узбекистан* (г. Ташкент и г. Бухара, 2018 - 2020); – *Республики Казахстан* (г. Алматы, 2020) в рамках международных проектов содружества образовательных программ В. П. Чудаковой в Узбекистане и Казахстане.

Для осуществления «1. *Диагностическая модель экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности»* (В. П. Чудакова). нами подобраны, экспериментально проверены надежные и валидные интегративные психодиагностические методы для экспертизы состояния сформированности компетентностей конкурентоспособности личности: инновационности; коммуникативной; стрессоустойчивости и способности к быстрой адаптации; разрешения конфликтов; принятия решения и целеполагания; самодиагностики.

Применены методы математической статистики (корреляционный, факторный анализ и т.п.) с использованием современных программ обработки данных. Проведена математически-статистическая обработка эмпирических данных результатов

эксперимента в ходе констатирующего этапа и контрольно-аналитического этапа «до» и «после» формирующего коррекционно-развивающего воздействия с помощью рефлексивно-инновационного тренинга и коучинга.

Для осуществления «2. Коррекционно-развивающей модели рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга» нами разработаны образовательные модули авторской программы специальной психологической подготовки «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности» (В. П. Чудакова, 2019; 2020) [4; 10]. В процессе разработки этого спецкурса учитывались основные факторы, влияющие на формирование компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности, которые выявлено нами в ходе исследования на этапе реализации «1. Диагностической модели экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности»

Интегративные методы специальной психологической подготовки и коррекции нами подобраны на основе использования интерактивных коррекционно-развивающих методов, благоприятных для обучения взрослых: мультимедийные лекции и презентации, креативные коррекционные методы, развивающие учебно-ролевые и деловые игры; выполнение творческих заданий; межгрупповая дискуссия; выполнение домашних заданий; социально-психологические тренинги, рефлексивно-инновационный тренинг, рефлексия задач, упражнений, техник и занятий; коучинг, психотерапевтические практики, консультирование. Их реализация способствовала овладению специальными приемами решения типичных проблем и обеспечению создания благоприятных условий и факторов сформированности компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности (В. П. Чудакова, 2016; 2019; 2020) [4; 5; 7].

Существенным методом в процессе формирующего эксперимента исследования выступил рефлексивно-инновационный тренинг и коучинг, в процессе осуществления «2. Коррекционно-развивающей модели РИТ, коучинга».

Рассмотрим понятийно-терминологический аппарат этого вопроса.

Нами выявлено, что *рефлексия*, так же выступает психологической основой процесса формирования конкурентоспособности личности в условиях осуществления инновационной деятельности. Считается, что высшим уровнем творческой деятельности есть инновационная деятельность, в условиях ее реализации происходит не только создание и распространение новизны, а также и изменения в образе деятельности, стиле мышления, развитие творческого потенциала личности. По словам Я.А. Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. [3, с.158-159; 7].

Соответственно, *рефлексия* является важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности. Она рассматривается, как внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на понимание, самоопределение и осмысление им собственных действий и состояний; самопознания своего духовного мира: «что делаю, как делаю, зачем делаю?» [6; 10].

Компетентность рефлексии заметно способствует продуктивному развитию инновационности, которая является важной составляющей компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности. Для появления у человека психологических новообразований, необходимых для обеспечения достаточной интенсивности рефлексирования, необходимо насыщение образовательной среды носителями организованной рефлексии. Такими носителями являются различные по своей организации и знаковой презентацией рефлексивные

средства, компьютерные и аудиовизуальные системы, рефлексивные положительные дискуссии, рефлексивные полилоги, а также различные рефлексивно-игровые тренинги. Функционирование этих рефлексивных средств позволяет существенно интенсифицировать формирование способностей, необходимых для реализации конкретным человеком своего профессионального и личностного самоопределения, как основного условия продуктивного протекания процесса профессионального самосовершенствования и формирования конкурентоспособной личности. Одним из эффективных и апробированных на практике средств активизации личностного, а с помощью этого и профессионального самоопределения является рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ) [6; 10; 11].

В широком смысле нами под рефлексивно-инновационным тренингом (РИТ) нами понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом имеется в виду использование своеобразных форм рефлексивно-гуманистического обучения знаниями, умениями и технологиями (совокупности способностей, средств и стратегий), которые обеспечивают осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного образовательного опыта и деятельности. В результате можно сделать вывод, что *рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ)* это психологическая практика: при которой личность переосмысливает ситуацию, в которой она находится; проблемы, которые она хочет решить; цели, которые она стремится достичь через интенсивный поиск новых путей и средств решения задач, стоящих перед ней [6; 7; 8; 10].

Принципы проведения рефлексивных занятий в процессе авторского РИТ:

- истина не может быть передана, она может быть только пережита;
- снятие статусных барьеров и субординации;
- обучение в целом и каждого элемента в частности, исходя из интересов личности;
- максимальный учет и развитие интереса у отдельного участника рефлексивно-инновационного тренинга. [6; 7; 11].

Мы определено, что в целом *рефлексивно-инновационный тренинг* – представляют собой систему специально организованных развивающих практик (техник) психологического взаимодействия между его участниками и их взаимообогащение. [6; 7; 8].

В процессе данного исследования нами разработана и внедряется интегральная образовательная программа спецкурса специальной психологической подготовки «*Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности*» основанной на использовании *рефлексивно-инновационного тренинга и коучинга на основе НЛП* (нейро-лингвистического программирования). В процессе их проведения используются интерактивные коррекционно-развивающие методы групповой работы в сочетании с коучинговой технологией.

Коучинг – это сочетание активных методов обучения и консультирования который активизирует потенциал человека. *Цель коучинга* заключается в повышении показателей работы отдельных людей и команд путем раскрытия скрытого потенциала и преодолении ограничивающих стереотипов мышления. Он повышает эффективность, стимулирует естественную синергию качества действий и внутреннее равновесие. Автор (В. П. Чудакова) обучалась коучингу на тренерских курсах у мастеров: М. Аткинсон (Канада), П. Врица (Англия), Я. Ардуя (Бельгия), Ф. Пьюслика, Р. Дилса (США) и др. [1; 2; 5; 7]. Коучинг нами *внедряется* в образовательную практику с 2001г. (В. П. Чудакова) [5; 7].

В процессе экспериментальной проверки и внедрения «2. Коррекционно-развивающей модели РИТ, коучинга», нами разработаны и внедрены модули образовательной программы специальной психологической подготовки авторского

курса рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга (РИТ) «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности» (В. П. Чудакова, 2016 -2020).

Названная авторская программа РИТ нами реализован в рамках образовательно-исследовательского проекта «Академия конкурентоспособного инновационного лидера ПРОФИ» (учредитель и руководитель В. П. Чудакова, Киев, Украина) в формате рефлексивно-инновационного тренинга с участием представителей Украины, Узбекистана, Казахстана и других стран. РИТ предназначен для управленцев, менеджеров, психологов, педагогов, научно-педагогических кадров, студентов, учащихся и родителей, ученых, консультантов и для тех, в деятельности которых изменения и развитие отдельных людей и групп играют существенную роль.

Программа спецкурса РИТ нацелена на овладение определенными социально-психологическими компетентностями необходимых для «формирования конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности организации»

Реализация программы РИТ *позволяет решить следующие задач:*

- *развивать* коммуникативную компетентность;
- *овладеть* инструментарием эффективного взаимодействия и взаимопонимания с людьми;
- *развивать* рефлексивные навыки, то есть способность анализировать ситуацию, поведение и состояние в этой ситуации, как членов группы так и личности;
- *овладевать* умениями адекватно воспринимать себя и окружающих, что способствует выработке и корректировке норм личного поведения и межличностного взаимодействия;
- *развивать* эмоциональную устойчивость в сложных жизненных ситуациях и способность к быстрой адаптации;
- *овладевать* способами избавления от тревожных переживаний, фобий, страхов и других психологических травм и травмирующих воспоминаний;
- *овладеть* методами преодоления профессионального стресса и синдром профессионального выгорания;
- *преодоление* пессимизма и депрессии;
- *овладеть* технологией решения межличностных противоречий и преодоления конфликтных ситуаций;
- *выработать* умение противостоять манипулятивным воздействиям;
- *развивать* способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и различных группах, выйти на новый уровень управления своими состояниями;
- *овладеть* технологией создания адекватной самооценки и уверенности в себе;
- *прояснить* и *развивать* ценностно-мотивационную сферу личности, овладеть технологией создания положительной мотивации;
- *овладеть* стратегиями принятия решений и постановки стратегических и тактических целей и *выяснить* их влияние на эффективность формирования компетентностей конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности;
- *открыть* свою миссию, которая побуждает личность двигаться вперед и объединяет ее убеждения, ценности, действия и чувства собственной значимости и радости;
- *овладеть теорией и практикой самодиагностики* характеристических особенностей личности и устранение выявленных проблем [7].

РИТ осуществляется по очной и дистанционной форме обучения.

Выводы. Представленная на рассмотрение в данной публикации – авторская

комплексная система интегративной специальной психологической подготовки осуществлена на основе объединения разных направлений психологической теории и практики, в условиях реализации «рефлексивно-инновационного тренинга» и «коучинга». Что обеспечило достойные результаты внедрения авторской «Психолого-организационной технологии формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организации», в том числе, рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности» (автор и тренер В. П. Чудакова). Это позволило решить общественно значимую задачу – сформировать компетентности конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организации. Это дало возможность его участникам раскрыть новые возможности для успешного инновационного решения многих задач профессиональной деятельности, эффективного формирования личности с задействованием личных усилий и резервов; обеспечить поиск человеком в себе мобилизующих факторов для выхода из затруднений, экстремальных и проблемных ситуаций.

Литература:

1. Аткинсон Мэрилин, Чоис Т. Ре. Коучинг - новые возможности лидерства: наука и искусство трансформационного коучинга / Marilyn Atkinson, Rae Chois /. Пер. с англ. под редакцией А. Ястреб - К.: Companion Group, – 2009. – 208 с.
2. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. / Роберт Дилтс - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, - 2004. - 256 с.
3. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления / Психол. журн. 1986. Т.7. №6. С.158-159.
4. Чудакова В. П. (2020) Методы экспертизы и коррекции формирования инновационности, компетентности конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности // Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT". Sofia, Bulgaria. – Pp. 975 - 984. URL: http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf
5. Чудакова В. П. Интегративные психологические методы экспертизы и коррекции формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности . Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. Выпуск 21. МАПН. Бухара: Бухарский государственный университет. 2020, №2 (21), 478 с. С. 447-45
6. Чудакова В. П. Рефлексивно-інноваційний тренінг як засіб формування конкурентоспроможної особистості в умовах профільного, професійного і післядипломного навчання // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. – К: Нац. акад. внутр. справ. 2012. 260с. С. 232 – 238
7. Чудакова В. П. Интегративные современные психологические технологии для формирования конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности / Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. Международная академия психологических наук. Бухарский государственный университет. – 2018. Выпуск 17. 2018. – 236 с. – С. 215-221
8. Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» – Київ: – ІОД, – 2019. № 2 (73). – С. 39-46

DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46)

9. Чудакова В.П. Коучинг, как средство развития одаренной личности и формирования успешных жизненных стратегий. Мастер-класс коучинга «Ваш успех в открытии ваших способностей». / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. – 2012. № 2. (липень) - С. 93-98.

10. [Chudakova V.](#) (2017). Scientific and methodological support for the formation of psychological readiness for innovative activity as a means of developing a person's competitiveness. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Canada. Volume 23, Number 5, 2017, 8 – 25

11. Chudakova V. (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova*. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, – 2020. – 532 p. – P. 473 – 485.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ТРИАДЫ МЕТОДИК ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Чупров Леонид Федорович
(г. Черногорск, Республика Хакасия)*

Остается актуальным и поныне вопрос психологической диагностики умственного развития школьников, как основы коррекционно-развивающей работы с ними. Важное внимание имеет и сегодня вопрос учебно-методического обеспечения использования комплекса психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПДК-Триада) [2]. В этом году исполняется тридцать лет создания батареи «Психодиагностический комплекс методик» для диагностики умственного развития младших школьников.

С целью практического применения психологической диагностики, естественно, требуется решение ряда фундаментальных вопросов: теории, методологии психодиагностики, разработки и надежности инструментария конкретного психологического исследования [11; 12; 13]. Как отмечает И.С. Якиманская: «Проблема создания надежных методов диагностики не только теоретически значима. От правильной ее разработки зависит решение многих практических вопросов. Выделение критериев интеллектуального развития и создание адекватных методик необходимо для сравнения и оценки различных экспериментальных программ обучения. Очень важно определить наиболее оптимальные пути обучения и развития учащихся. Особо остро стоит сейчас задача установления психологических причин неуспеваемости, способов ее преодоления, диагностирования ее различных проявлений и форм. Необходимо создавать методики, позволяющие изучать нормальных детей, детей с повышенной или пониженной обучаемостью, с задержками в психическом развитии, на основе обоснованного и тщательного анализа структуры их учебной, деятельности. Все эти (и многие другие) задачи не могут быть успешно решены без серьезной и ответственной работы по созданию психодиагностических методик и их апробации» (И.С. Якиманская, 1981) [14, с. 215-216]. Перед психологами, работающими в области психодиагностики, перед практическими школьными психологами стоит задача диагностики уровней психического развития ребенка, контроля возрастной динамики этого развития, дифференциальной диагностики различных психических состояний и нарушений развития. Специальные тесты могут быть полезны для выбора путей целенаправленного развития с использованием различных методов психологической

коррекции или стимуляции.

Целью данной публикации есть освещение вопроса учебно-методического обеспечения использования комплекса психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПДК-Триада). Названная методика была разработана и апробирована: Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупровым и М.С. Певзнер. Впервые эта методика была опубликована как учебно-методическое пособие в 1990 году под названием «Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников» (ПДК) [2; 13]. Названный комплекс нещадно тиражировался и претерпевал изменения, а также приобретал близких и дальних «родственников». Тогда авторы не предполагали, что пройдет всего несколько лет, и оно станет своеобразным бестселлером, активно воспроизводимым разного рода справочниками, учебно-методическими комплексами, пособиями и т.п.

Представленный комплекс методик, позволяет во взаимосвязи исследовать процессы вероятностного прогнозирования, особенностей произвольного внимания, памяти, уровень развития невербального и вербального мышления (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1988, 1990) [2; 4].

С целью практического его применения, апробации на межрегиональных выборках проблемных детей комплекс постоянно дорабатывался [9]. В результате было подготовлено одноименное практическое пособие [3; 7], где рассматривается теоретический, методический и диагностический материал по использованию в практической работе «Психодиагностического комплекса» методик. ПДК целесообразно применять в работе школьной психологической службы, а также в практике работы медико-психолого-педагогических комиссий/консультаций (ПМПК) по отбору детей в специальные школы/классы. Пособие предназначается для преподавателей и студентов психологических специальностей, практических психологов, членов медико-педагогических комиссий, детских врачей-психиатров. В пособии описаны: а) набор психодиагностических методик («Психодиагностический комплекс» - ПДК), отвечающий этим требованиям, разработанный и апробированный авторами (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупровым); б) клиничко-психологические особенности детей с ЗПР; в) основные требования к работе с ПДК; г) результаты клиничко-психологического исследования, полученные при его применении с целью установления причин неуспеваемости учащихся 1 - 2 классов (исследование проведено совместно с М.С. Певзнер) [8].

Разносторонний анализ получаемых при использовании психодиагностического комплекса данных дает возможность специалистам (психологу и психиатру) более объективно диагностировать отклонения в умственном развитии, выявить психологическую структуру интеллектуального дефекта, что необходимо для дифференциальной диагностики нормы, ЗПР и олигофрении. Результаты обследования могут быть полезны учителю начальных классов для определения путей коррекции отклонений в психическом развитии ребенка, основных направлений работы по профилактике неуспеваемости младшего школьника. В то же время, следует акцентировать внимание на следующем:

1. Отдельно взятая методика не позволяет достоверно отграничить, норму от ЗПР, ЗПР от олигофрении. Это можно сделать лишь на основе применения комплекса методик, в данном случае, используя все три методики ПДК.

2. ПДК в описываемом виде, ориентирован на обследование детей определенного возраста и вне этих возрастных границ его использование не целесообразно.

3. Поскольку, психологические данные - это лишь метод необходимой, но вспомогательной диагностики, то лишь квалифицированное клиничко-обследование, проведенное врачом-психиатром (или психоневрологом) с обязательным анализом анамнестических, неврологических и психопатологических данных, может решить

вопрос объективной диагностики наличия или отсутствия нарушений в психическом развитии ребенка.

4. Для установления причины отставания в развитии и неуспеваемости младшего школьника необходимо клинико-физиологическое обследование и тщательное педагогическое изучение ребенка, включающее анализ данных педагогических характеристик, изучение продуктов учебной деятельности учащегося (письменные работы, рисунки), объема знаний и навыков, выявление реальных учебных затруднений [5; 10].

Приведенная в приложении практического пособия [2] форма «Вопросника-характеристики», разработанная совместно с М.С. Певзнер, может быть использована учителем начальных классов в качестве образца для написания характеристики на неуспевающего младшего школьника для врача-психиатра и для психолого-медико-педагогической комиссии, а также в качестве стандартного бланка формализованной характеристики.

В состав набора, позволяющего установить наличие и выраженность интеллектуальных дефектов, как показывает анализ литературных данных, целесообразно включать методики, выявляющие уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также методики, направленные на исследование нарушения произвольной регуляции деятельности. Кроме того, результатом применения психодиагностических методик должны быть данные, легко соотносимые с клиническими, позволяющие намечать психологически обоснованные пути коррекционно-развивающей работы, а также объем и характер лечебной помощи.

Перечисленным выше требованиям удовлетворяет психодиагностический комплекс (ПДК) методик, который может быть использован при первичном обследовании детей 6,5 - 10 лет с трудностями усвоения программы общеобразовательной школы.

Схематически структура психодиагностический комплекс включает три методики:

1. методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»), созданная Л.И. Переслени и В.Л. Подобедом (1982) и в дальнейшем доработанная авторами совместно с Л.Ф. Чупровым;

2. цветные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена в модификации Т.В. Розановой (1978);

3. методика диагностики словесно-логического мышления «Словесные субтесты» (по Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову, 1988). Первоначально она была сконструирована Э.Ф. Замбацявичене (1984) по принципу, использованному Р. Амтхауэром для первых четырех вербальных субтестов из его теста структуры интеллекта. Методика модифицирована Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой (1986), и экспериментально проверена (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1989; Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, 1989; Л.Ф. Чупров, 1987; 1988) на репрезентативной выборке младших школьников [2; 3; 4; 6; 13].

Вывод: анализ эмпирических данных результатов исследования умственного развития младших школьников, получаемых с помощью рассматриваемых методик при сопоставлении с клиническими данными, дает возможность установить наличие или отсутствие интеллектуальных отклонений, их характер и выраженность, особенности регуляции произвольных форм деятельности и определить ведущий фактор в структуре дефекта при его наличии [4; 9; 10]. В настоящее время ПДК широко используется не только в России, но и в работе ПМПК в Украине (См.: Обухівська А.Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см. ISBN 978-617-7118-06-9).

Грамотное использование учебно-методического обеспечения комплекса психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального

развития младших школьников (ПДК-Триада), является основой коррекционно-развивающей работы с ними.

Литература

1. Гуревич К.М. Проблемы современной психологической диагностики // Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. Москва: Педагогика, 1981. С. 5-23.
2. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). Абакан: АГПИ, 1990. 68 с.
3. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников: (практическое пособие) /; под ред. Л.Ф. Чупрова // Психологическая диагностика. 2014. № 2. С. 3-66.
4. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Москва, 1988. 17 с.
5. Чупров Л.Ф. Проблема неуспеваемости младших школьников в трудах В.А. Сухомлинского // Творческое использование педагогического наследия В.А. Сухомлинского в процессе перестройки общеобразовательной, профессионально-технической, средней специальной и высшей школы. Чебоксары, 1988. С. 45-48.
6. Чупров Л.Ф. Состояния задержки психического развития у детей младшего школьного возраста: дифференциальная психологическая диагностика // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 3. С. 40-62.
7. Чупров Л.Ф. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПД-Триада) Переслени Л.И., Мастюковой Е.М., Чупрова Л.Ф. и Певзнер М.С.: практическое пособие // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. № 3. 2014. С. 1-48.
8. Чупров Л.Ф. К истории разработки психодиагностического комплекса (ПДК-Триада) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. С. 189-195.
9. Чупров Л.Ф., Сабанин П.В., Ропотько Н.В. Межрегиональные особенности развития словесно-логического мышления младших школьников // В сборнике: Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи материалы научно-практической конференции. 2016. С. 272-278.
10. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика неуспеваемости в начальной школе // В сборнике: Современная реальность в социально-психологическом контексте - 2019 Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-методической конференции. Под научной редакцией О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. 2019. С. 158-163.
11. Чудакова В. П., Баратов Ш. Р., Чупров Л. Ф., Шарипов Ш. С. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» Київ: ІОД, 2019. № 2 (73). С. 39 - 46. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/8.pdf>
12. Чудакова В. П. Психодіагностика – ключовий інструментарій в реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності нової української школи. // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» та ін. Київ: ІОД, 2019. № 1 (72). С. 45-56.
13. Чупров. Л. Ф., Чудакова В. П. Особенности использования

психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников / Інновації в освітньому процесі: методологія, тенденції, технології. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2020. 186 с.

14. Якиманская И.С. Диагностические исследования в педагогической психологии // Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. Москва: Педагогика, 1981. С. 197-216.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Шиловская Елена Николаевна
(Киев, Украина)*

Подростковый возраст является сенситивным для развития самосознания личности. У подростков возникает интерес к себе, собственным качествам, потребность в сравнении себя с другими, оценке собственного «Я», что, в свою очередь, открывает возможности для развития способности к самопроектированию. В этом возрасте появляется стремление к изменениям своего «Я», что предусматривает направленность подростка на развитие положительных качеств собственной личности и преодоление отрицательных. Однако сравнительно небольшой жизненный опыт, еще не сформированное мировоззрение, неустойчивый образ идеального «Я» порождают противоречия между потребностью в саморазвитии, самовоспитании и неумением реализовать данную потребность.

С нашей точки зрения, чувство взрослости, как центральное новообразование возраста, побуждает подростка не только проанализировать значимость собственного «Я», переосмыслить ретроспективу своего жизненного опыта, но и планировать свое будущее и собственное «Я» в этом будущем, что является необходимым условием самопроектирования.

Самоутверждение подростка связано с "обособленностью" от других; со стремлением к ролевому самоопределению; с потребностью быть самоценным, признанным, независимым; стать предметом внимания других; «показать» себя, обрести уверенность в себе. В подростковом возрасте развитие самосознания приводит к появлению способности управлять собственным поведением, стремление быть ответственным за себя, свои личностные качества, свои взгляды и убеждения. Самосознание подростка уже включает в себя все компоненты самосознания взрослого человека.

Старший подростковый возраст является наиболее сензитивным для первых попыток самопроектирования. Однако начало процесса самопроектирования зависит от уровня развития личности и ее успешности в социуме.

Следует также отметить, что самопроектирование в подростковом возрасте предусматривает создание проекта собственного «Я» на основе интерпретации и частичной реинтерпретации пережитых жизненных событий, как своих собственных, так и происходящих в жизни значимого другого. К концу младшего школьного возраста и в раннем подростковом возрасте можно говорить о первых попытках самопроектирования как создание проекта собственной жизни. Однако на данном возрастном этапе его не следует рассматривать как процесс, который является весомым фактором личностного развития. Скорее всего, ребенок «порождает» те проекты, которые считает значимыми для родителей и референтного окружения. Эти проекты постоянно меняются, в зависимости от социального окружения ребенка, изменения ее интересов, желаний,

стремлений. Как правило, такие проекты строятся на основе определенных социальных образцов, которые ребенок выбирает для себя в референтной группе. Чтобы из социально присвоенного проекта у подростка зародился собственный проект, прежде всего, необходимо развивать нарративные способы осмысления действительности и собственного «Я»

Однако современные дети с раннего возраста поглощают большое количество информации, при этом ее дозирование сложно поддается контролю. Успеть охватить, осмыслить и усвоить все практически невозможно. Внешне это проявляется в том, что подросток не может длительное время сосредоточиться на определенной информации, у него ослабевает способность к анализу. Без умения анализировать, интерпретировать выяснять суть и на основании этого делать собственные выводы невозможно развитие процесса самопроектирования.

Появление фрагментарного мышления — это ответ на увеличение количества информации. Учитывая мозаичность представления информации и разнесение связанных событий во времени мозг ребенка просто не в состоянии осознать и понять связи между фактами. Подросток начинает воспринимать окружающий мир через короткий, яркий сюжет или образ.

Фрагментарность означает разрозненные между собой наборы образов, фактов, которые чередуются без определенной логики и структуры, не имеют завершенности и осмысления [3]. Об этом свидетельствует интенсивный информационный обмен между подростками в новом формате: теперь они постоянно общаются в чате, дружат в социальных сетях, посещают различные интернет-ресурсы, размещают фотографии, просматривают отрывки фильмов, слушают новую музыку, играют в онлайн-игры с разными партнерами и т.д. Информационные технологии удовлетворяют такое разнообразие потребностей. В результате подросток оперирует оборванной информацией, что затрудняет ее осмысление и интерпретацию.

При длительном использовании информации, представляемой хаотично через медиа, у подростка формируется фрагментарное мышление. Современные школьники неплохо пишут сочинения, но гораздо хуже - переводы, то есть трудно понимают чужие мысли, сохраняя умение доходчиво выражать собственные. Подросток часто не способен адекватно передать соответствующие мысли автора прочитанного произведения. Содержание целого текста ускользает от понимания, читателю гораздо легче создать собственный текст, а лучше всего - презентацию с короткими, иногда не связанными между собой фразами. На наших глазах под влиянием интернет-технологий происходит замена текстоцентрического мышления на фрагментарное.

Как следствие, нарративы подростков также приобретают элементы фрагментарности. Они могут рассказать с какой целью планируется то или иное жизненное событие, чего в конечном итоге стремятся достичь. Однако ребенку сложно проанализировать, какие ресурсы необходимы для достижения данной цели. Особенно это касается личностных ресурсов.

Как мы уже отмечали в наших предыдущих исследованиях [3] в младшем школьном и младшем подростковом возрасте синтез новых смыслов чаще всего происходит в диалоге с другими людьми (как правило, родителями, учителями, родными и частично сверстниками). Однако ни во внутреннем диалоге, ни в диалоге с произведениями искусства дети без помощи со стороны взрослого еще не способны синтезировать новые смыслы.

Таким образом, развивая способность к самопроектированию, следовало бы применять дискурсивные практики, направленные на речевое развитие ребенка, его коммуникативную компетентность, что предусматривает обеспечение развития умения вести диалог с текстом, выражать свое мнение, сравнивать личностный опыт с опытом героев литературных произведений, развитие навыков осмысления возможных смыслов текста, и как следствие, умение выражать и отстаивать собственное мнение

относительно собственного «Я» и событий, которые происходят в жизни ребенка.

Кроме того, с целью развития способности диагностировать собственные возможности в соответствии со своими замыслами и желаниями, на данном возрастном этапе целесообразно было бы применять дискурсивные практики, направленные на развитие самопознания и самопонимания.

Литература.

1. Коритнікова Н.М. Фрагментарність сприйняття підлітком навколишнього світу. *Науково-методичний журнал. Видавнича група основа.* - 2018.– URL:<http://journal.osnova.com.ua/article> (дата звернення 17.11.2018)
2. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія.* 2018. №1. С. 71–77.
3. Шиловська О.М. Сензитивність підліткового віку до самопроекування. *Самопроекування особистості в дискурсивному просторі: монографія* / за ред. Н.В. Чепелевої.- Київ:Педагогічна думка,2016. – 232с.

РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Юсупов Бекзоджон
(г. Джиззак, Узбекистан)

Формирование самостоятельного музыкального мышления начинающего пианиста тесно взаимосвязано с развитием осознанного восприятия музыки, осмысленности и выразительности в исполнении фортепианного репертуара. Важнейшим фактором здесь является использование элементов целостного анализа, раскрытие музыкально-образного содержания произведения в единстве с его формой. На начальном этапе обучения ребёнок сможет определить общий характер пьесы, темп, динамику, регистры, количество частей. Объяснение музыкальной фразы как небольшой, относительно законченной части музыкальной темы рекомендуется проводить на фразах, которые оканчиваются паузой или долгим звуком. Дети знакомятся с элементарными способами развития музыкальных тем: секвенцией, варьированием, имитацией, с понятием репризы в трёхчастной форме, сонатиной, рондо, полифоническими формами. Выразительные функции мелодии и аккомпанемента усваиваются в процессе сравнительного анализа пьес, самостоятельного выбора варианта аккомпанемента, наиболее соответствующего характеру мелодии, а также при сочинении детьми сопровождений к данным мелодиям. В образной, игровой форме детям объясняются такие важнейшие для пианиста понятия, как темп, артикуляция, динамика позиция. Легко усвоив понятия, ученики без усилий овладевают навыком артикуляции в процессе исполнения фортепианных пьес и элементарного сочинительства. Преподаватель должен руководить творческой деятельностью своих учеников: детское творчество опирается на знания и навыки, полученные в процессе обучения. С другой стороны, творческое музицирование активизирует процесс обучения, приучая детей к свободному оперированию музыкальным материалом.

Процесс развития самостоятельного мышления длинен и сложен. Умение самостоятельно мыслить не даётся человеку само, оно воспитывается путём определённой тренировки воли и внимания. Большое значение имеет максимальная сосредоточенность на уроках. Если педагог основную работу будет брать на себя, то ученики останутся пассивными, инициатива их не станет развиваться. Надо, чтобы основная мыслительная деятельность падала на учащегося. Используя небольшие

задания, дать возможность самому дойти до решения задач, т.е. развивать у ребёнка творческую инициативу. Для этого следует, к примеру, предложить ему сочинить мелодию на заданный ритмический рисунок, на стихотворный текст, «досочинить» конец музыкальной фразы, подобрать знакомую мелодию, сыграть её от разных звуков, прочитать с листа новую пьеску (отрывок) и угадать из какого фильма или телепередачи эта музыка, самостоятельно проставить аппликатуру и т.д. [1,3, 5,8]

Очевидно, что проблемы обучения и творческого развития должны быть тесно связаны. Процесс творчества, сама обстановка поиска и открытий на каждом уроке вызывает у детей желание действовать самостоятельно, искренне и непринуждённо. «Зажечь», «заразить» ребёнка желанием овладеть языком музыки - главнейшая из первоначальных задач педагога.

В процессе обучения первую роль играет домашняя работа. Необходимо помочь ребёнку в составлении дневного расписания, чтобы была соблюдена разумная последовательность в занятиях музыкой и приготовлении уроков для общеобразовательной школы. Учащиеся музыкальных школ не могут уделять очень много времени фортепианной игре, поэтому педагог должен обратить внимание на повышение качества домашней работы, приучать с первых лет обучения заниматься так, чтобы ни одна минута не пропала зря. Одно из важных положений - гибко распределить своё время между различными объектами работы. Педагог должен акцентировать внимание на первоочередных задачах. 4 Важно помнить, что урок - образец ежедневной самостоятельной работы дома.

Развитие навыков самостоятельной работы протекает успешно лишь в том случае, если ученик понимает, какую художественную цель преследует указание педагога - рекомендуемая аппликатура, динамический план, оттенки звука и т.д. Необходимо следить и добиваться точного выполнения домашнего задания. Этим самым прививается любовь к работе. Если ребёнок воспринял яркий образ, у него возникает необходимость передать этот образ собственными силами. Отсюда должна зародиться и склонность к многократным повторениям, к тому, что мы называем «умением работать».

Успех самостоятельной работы - привычка к самоконтролю. Следует развивать бережное отношение к тексту, внушать, что без точного выполнения указаний композитора нельзя добиться точного авторского замысла. Важно, чтобы ученик не только умел слушать себя, но и знал, что во время работы нуждается в проверке, чаще всего возникают фальшивые ноты, неточности голосоведения, не уместны изменения темпа. Очень полезно время от времени выучивать самостоятельно небольшое произведение без помощи педагога. Это способствует улучшению качества самостоятельной работы ученика. С самых первых шагов юный музыкант должен делиться с окружающими тем, что приобрёл - в любой форме, какая ему доступна: играть знакомым, родным, играть на прослушиваниях и концертах, причём так играть, чтобы чувствовалась максимальная ответственность за качество исполнения. И надо, чтобы ученик сам чувствовал эту ответственность.

Итак, что же способствует развитию самостоятельности учащегося?

Это умение читать с листа, подбирать, транспонировать, играть в ансамбле, аккомпанировать. Замечательно, если ученик будет пробовать сочинять и записывать свои сочинения.

Музыкальная педагогика - искусство, требующее от людей, посвятивших себя этой профессии, громадной любви и безграничного интереса к своему делу. Учитель должен не только довести до ученика так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему анализ формы, гармонии, мелодии, полифонии. Одна из главных задач педагога - сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, то есть привить ему ту

самостоятельность мышления и методов работы, которые называются зрелостью, за которым начинается мастерство.

Формирование навыка быстрого разбора и чтения нотного текста тесно взаимосвязано с общим музыкально-пианистическим развитием ребёнка, слухово-творческим воспитанием, становлением исполнительского аппарата. Триединство музыкального искусства: сочинение - исполнение - восприятие - должно познаваться учащимися практически.

С самого начала и в дальнейшем педагогу необходимо развивать и совершенствовать в своих учениках не только технологические навыки овладения инструментом и техническое мастерство, но и внутреннее ощущение музыки. Важно интенсивно «погружать» ученика в музыку. «заражать» ею, приучать слушать произведения, говорить с ним о них. Со временем на смену навыкам слушания, умению почувствовать настроение небольшой пьесы приходят более сложные навыки: узнавание повторяющихся музыкальных тем-образов, различение контрастных тем, осознание структурных элементов и т.д. Если есть техническая возможность, то стоит прослушивать вместе с учеником отдельные произведения в записи.

Большую помощь в развитии самостоятельного музыкального мышления оказывает подбор по слуху и транспонирование. Это поможет ученику наладить связь между слухом и ориентировкой на клавиатуре. Ученик, занимающийся транспонированием, продвигается быстрее других и проявляет при самостоятельной домашней подготовке большую музыкальную грамотность. Умение транспонировать способствует развитию памяти и практическому усвоению различных тональностей. Задания на транспонирование отдельных музыкальных фраз, мелодических отрывков, песенок, а в дальнейшем и целых пьес являются составной частью комплексного процесса обучения. Это накладывает отпечаток на процесс музыкального мышления. Ребёнок знает, как создаётся музыка, ему становится понятна «музыкальная кухня», он может аналитически отнестись к заданному ему произведению. Как правило, такой ученик непринуждённо и с большой творческой свободой исполняет произведения на эстраде.

Навыки транспонирования следует развивать двумя способами: по слуху и по нотам. В практике начинающего музыканта раньше появляется транспонирование по слуху, т.е. воспроизведение мелодий в разных тональностях без помощи нот. Не объясняя тональностей ученику, просто просить его подбирать мелодию от разных клавиш. Но сначала необходимо выяснить, слышит ли он высотное соотношение звуков, направление мелодии, регистры, её ритмические особенности. Чтобы научить их этому, следует играть одной рукой мелодию, а другой показывать направление движения мелодии (лучше с закрытыми глазами для концентрации внимания на внутреннем слуховом представлении). Потом можно перейти к подбору на инструменте. Желательно, чтобы педагог поддерживал игру ребёнка аккомпанементом. [2,4,6,7]

В процессе работы у ученика накапливается определённая сумма знаний, умений и навыков: развивается слух и чувство ритма, обогащается музыкальная память, вырабатывается хорошая ориентация на клавиатуре и в нотной записи, закрепляются игровые (пианистические) навыки, и, главное, развивается творческое мышление.

Литература.

1. Возрастные и индивидуальные особенности развития образного мышления учащихся / Под. ред. И. С. Якиманской. – М., 1991.
2. Каган М. С. Музыка в мире искусств. – СПб., 1996.
3. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке. – Л.: Музыка, 1990.
4. Подласый И. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 1996.

5. Самсонидзе Л. Особенности развития музыкального восприятия. – Тбилиси: Мецниереба, 1997.
6. Усачёва В., Школяр Л. Музыкальное искусство // Программно-методические материалы / Сост. Е. О. Яременко. – М.: Дрофа, 2001.
7. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Ч.1. Музыкальное произведение как феномен. – М.: Музыка, 1990.
8. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпрайс, 1994.
9. Якобсон П. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1991.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НАШИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КАЗАЦКОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Олейник Геннадий Семенович (г. Киев, Украина)
Волошина Алла Леонидовна (г. Киев, Украина)
Олейник Леонид Геннадиевич (г. Киев, Украина)
Сычевская Людмила Евгеньевна (г. Киев, Украина)

Казачество – мощный социальный и этнокультурный феномен, имеющий глубокие исторические корни на территории современной Украины. Казачество аккумулировало огромный духовный и культурный опыт предыдущих поколений и оставило в сознании нашего народа неизгладимый след. Казацкая культура была многогранной и самобытной и подарила нам, своим потомкам, огромное этнокультурное и духовное наследие, которое с течением времени вошло как неотъемлемая часть в духовно-культурную жизнь современного общества, что может быть блестяще использовано в воспитательных, общеобразовательных и просветительских целях [3].

Существует множество научных учреждений, изучающих казачество как историческое, культурное явление и т.д., однако их деятельность не имеет своего популяризационного продолжения ни в научно-просветительских центрах, ни в клубах казацкого досуга среди взрослого населения (25-45 лет). Бренд «Казачество» достаточно широко известен и разрекламирован на современном украинском и зарубежном рынке товаров и услуг как гуманитарного, так и прикладного характера, однако реальная информированность нашего населения о казачестве как историческом явлении крайне ограничена, что подтвердили наши широкомасштабные исследования [2]. В то же время интерес к этой тематике крайне велик [1-3]. Научно-популярная информация о казачестве достаточно востребована, а желание населения участвовать в этнокультурных казацких мероприятиях неоднократно подтверждено [1;2].

Учитывая всевозрастающий интерес современного общества к казачеству как социальному и этнокультурному феномену былых времен, в 2008 г. была создана ОО «**Киевская Академия Казачества**», основными целями и задачами которой стали поиск и исследование исторического наследия казацкого образа жизни и внедрение лучших его достижений в жизнь и быт современного общества. Киевская Академия Казачества создана как просветительское этнокультурное пространство для любителей, ценителей и почитателей казацкой истории, и рассматривает все наше население как потомков казачества [3].

В процессе работы над проектами КиАК [3;1] нашими специалистами были выделены и сформулированы основные составляющие понятия **казацкого наследия**, его материальной и нематериальной компоненты, и определены пути его популяризации через просветительскую деятельность [1;2].

Нами создан широкомасштабный **научно-просветительский проект** «Казачество как социальный феномен и этнокультурное сообщество...», который содержит 151 публичное мероприятие и 30 иных видов работы по подготовке и реализации проекта и следующие научно-просветительские и культурно-воспитательные мероприятия: 9 выставок, 60 тематических встреч, 10 круглых столов, 2 конференции, 26 праздников, 24 тематических семинаров, 4 лектория.

Проект предполагает удовлетворить этнокультурный «голод» наших соотечественников, приверженцев казачества, просветительской деятельностью об истории казачества, о богатом наследии казачества, и внедрять лучшие его достижения в жизнь и быт современного общества. Необходимо отметить, что данный проект также целесообразно рассматривать как **мегакомпетентностный** с точки зрения создания благоприятных условий для формирования целого ряда различных компетенции наших сограждан в процессе его реализации.

Проект позволяет формировать следующие **компетенции** у наших соотечественников: *учебно-познавательную, информационную, историческую, ценностно-смысловую, гражданскую, общекультурную, культурно-досуговую, коммуникативную, этнокультурную, компетенцию самоосознания в определенной этнокультуре, компетенцию образования (обучающую и воспитательную) и социализационную, компетенцию личностного самосовершенствования* (рис. 1) [4].

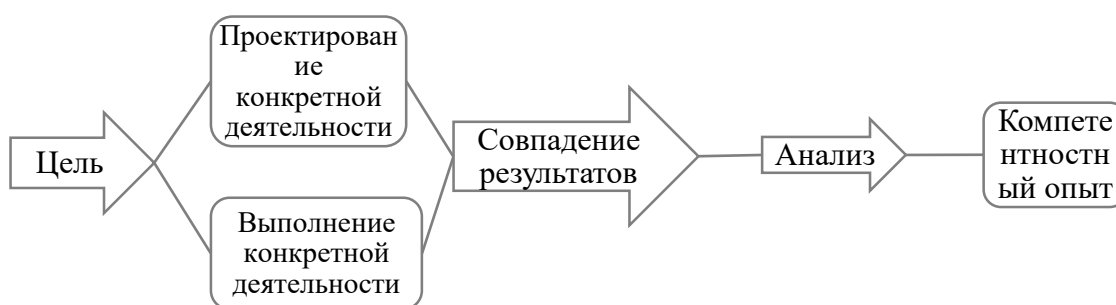


Рис. 1. Последовательность формирования компетентностного опыта.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности" [4]. Для формирования всех составляющих компетентностей наших мегакомпетентных проектов мы используем следующую схему [4] (рис. 1), которую в нашем случае считаем результативной.

В перспективе цель Киевской Академии Казачества – подготовка специалистов с высокой коммуникативной компетентностью для работы с населением по выполнению основных заданий Академии о популяризации казацкого наследия. Мы считаем, что формирование у наших соотечественников вышеуказанных компетенций в процессе изучения казацкого этнокультурного наследия может содействовать воспитанию человека новой эпохи, человека будущего.

Казачество – это целый мир людей в героическом прошлом, бескрайний и сказочный; казачество – это уникальный этнокультурный фундамент для формирования и воспитания нашего современника. Казаки навсегда вошли в историю человечества как явление, не имеющее аналогов [5]. Исследование истории казачества приоткрывает

забытые страницы жизни и культуры наших предков и может поведать много интересного о далеком прошлом.

Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества (далее – КиАК) защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [3].

Литература.

1. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II – с. 9-16.
2. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 14 (14) липень. – с. 20-26.
3. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 10 (53) жовтень. – с. 18-22.
4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
5. Українське козацтво: Мала енциклопедія / Кер. авт. колект. Ф. Г. Турченко; Відпов. ред. С. Р. Лях. – Вид. 2-е, доп. і перероб. – Київ: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 672 с.: іл., карти.

«КОЗАЦЬКА СВІТЛИЦЯ» – НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО КАЗАЦКОЙ ТЕМАТИКЕ

Олейник Леонид Геннадиевич
(г. Киев, Украина)

Казачество – это «мир людей, которые создали собственную оригинальную административную и судебную системы, яркую и колоритную культуру со своими часовенками, театрами, научными диспутами, школами и академиями; людей, живших на пограничье христианского и мусульманского миров, привыкших давать отпор, умевших защитить себя. Многие они заимствовали с Востока, с которым имели непрерывный контакт. Еще больше – из Европы с ее университетами и барокко. *И этот необычный симбиоз создал общество, в котором верили в Бога, свободу и успех*» [8]. Необходимо отметить, что все материальное и нематериальное наследие казачества как исторического явления в значительной степени нами, людьми 21 века, до конца не осмыслено и не освоено. В должной мере не используется его историческая значимость как элемент в воспитательной деятельности и мировосприятии современного человека, нередко блуждающего в поисках «своего роду-племени», а оно вот рядом, в истории твоих предков, в их былинах, стихах, танцах и песнях, в менталитете каждого индивида и ментальности всего народа.

Степень осведомленности нашего населения о казачестве, а также всех компонентов его материального и культурного наследия, была *исследована и проанализирована* нами [1;7;2;3]. Результаты показали, что познания наших сограждан весьма умеренны и находятся, в основном, на уровне «красных шаровар», «оселедця», общепопулярных передач и «горілки “Козацька рада”». Необходимо отметить, что вообще о существовании такого явления как казачество знают почти все. Более глубоких знаний об особенностях истории этого феномена, практически

определившего основу этнокультурных корней народа, населяющего основную территорию современной Украины, почти не обнаружено, либо они есть у отдельных лиц, специально интересующихся этой тематикой. В то же время, при таком более чем умеренном познании собственной истории, нами несколько неожиданно обнаружен чрезвычайно большой интерес к казацкой тематике во всех ее аспектах и проявлениях, и к тому же у респондентов самых разных возрастных групп [7;2;3;4].

Такой парадокс между желанием в познании и реальной осведомленностью о казачестве мы объясняем весьма умеренным качеством донесения информации об обсуждаемом историческом феномене до каждого конкретного соотечественника. Уникально большой интерес к этой тематике, безусловно, определяется этногенетической памятью народа [2;4], «зovem предков», необыкновенной красотой наших земель, которая на подсознании определяет потребность в гармонии и внутреннем равновесии [2;5]. Все это необходимо для современного человека не только для всестороннего развития, социализации, самоидентификации в определенной этнокультуре, но и просто необходимо для выживания в современном мире в гармонии с самим собой, социумом и с матушкой-природой.

Анализ результатов комплексного широкомасштабного *исследования* состояния дел с популяризации казацкого наследия показал, что необходима кропотливая работа по формированию *исторической и образовательной компетенций* [6] по казацкой тематике, включающих соответственно *обучающую, воспитательную* и *управляющую* этим процессом составляющие.

Для решения этой задачи было организовано научно-просветительское пространство «Козацька Світлиця» [1], где любой желающий в кругу единомышленников, в комфортных для него условиях, может поучаствовать в тематических встречах по казацкой тематике, обменяться мнениями, комфортно «раствориться» и отдохнуть в благоприятной этнокультурной среде.

Такой подход позволяет формировать *историческую* компетентность [6] почитателей казацкого наследия последовательно, с должной глубиной, пониманием тех или иных исторических процессов, их причин и следствий по мнениям ведущих мировых специалистов, изучавших и изучающих данное историческое явление. В такой среде гармонично решаются и вопросы *образовательной компетенции* человека вообще и по казацкой тематике в частности. В этих же условиях благоприятно реализуется формирование *гражданской, коммуникативной, этнокультурной и социальной компетенций* [6].

Такая форма популяризации казацкого наследия может быть рекомендована всем заинтересованным данной тематикой. Она позволяет человеку лучше осознать себя и сознательно формировать в себе человека будущего.

Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [2].

Литература.

1. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. [Текст] / Волошина А. Л. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 10 (53) жовтень. – с. 18-22.
2. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II – с. 9-16.
3. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове

періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 14 (14) липень. – с. 20-26.

4. Волошина А. Л., Сычевская Л. Е, Олейник Л. Г. Киевская Академия Казачества как организатор культурно-просветительской и воспитательной работы в среде рабочей молодежи [Текст] / Волошина А. Л. //Иновацијна педагогіка: періодичний науковий журнал. – 2019. - №15 (15) серпень. – с. 157-163.

5. Драгоманов М. П. Про українських козаків, татар та турків: історична розвідка. З додатком про життя Михайла Драгоманова. – Київ: Дніпро, 1991. – 45 с.

6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

7. Олійник Л. Г. Формування у молоді позитивного ставлення до козацтва, козацьких звичаїв та традицій [Текст] / Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2017. – № 4 (59) квітень. – с. 32-37.

8. Таїрова-Яковлева Т. Г. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини / Тетяна Таїрова-Яковлева; пер. з рос. Т. Кришталовської. – Київ: ТОВ «Видавництво “КЛІО”», 2017. – 184 с.: іл.

КЛУБ КАЗАЦКОГО ДОСУГА – КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО КАЗАЦКОЙ ТЕМАТИКЕ

*Сычевская Людмила Евгеньевна
(г. Киев, Украина)*

Важной составляющей работы Киевской Академии Казачества [6] является не только популяризация казацкой истории, а и возрождение и внедрение наиболее приемлемых для современной жизни казацких традиций, формируя, таким образом, *этнокультурную компетенцию* нашего современника по казацкой тематике.

Значимым в данном вопросе являются и условия популяризации этнокультурной информации среди нашего населения. Для решения этого вопроса было организовано широкомасштабное *исследование* [6; 3; 4; 5], проведенное путем анкетирования наших сограждан разных возрастных групп. Анализ полученных результатов о возможных путях организации форм получения информации о казачестве подавляющее большинство респондентов отдали свое предпочтение «посиделкам» в Клубе Казацкого досуга, ранее презентованного нами как пространство казацкой этнокультуры нашим почитателям и любителям казацкой истории [6; 3]. Приводим один из вопросов и результат исследований (*Рис. 1.*):

1. Оцените наиболее приемлемые для Вас формы познания казацкого этнокультурного наследия по 10-бальной шкале (оцените каждый нижеуказанный вариант в баллах):

- Лекции – 3,5;
- Семинары – 4,5;
- Мастер-классы – 7,5;
- Круглые столы – 5,5;
- Фестивали – 8;
- Этнокультурные праздники – 9,5;
- Тематические вечеринки – 8,5;
- Тематические встречи с известными казаками – 1;
- Online-конференции – 1;
- Квесты – 4,5;

- Поездки в места казацкой славы – 6,5;
- Экскурсии в музеи казачества – 5,5;
- Спортивные соревнования и конкурсы (например, такие как «Джура») – 6;
- Общий просмотр тематических фильмов – 2;
- Единоличное чтение литературы по казацкой тематике – 1,5;
- Выставки – 3,5.

Атмосфера посиделок со всей их древней атрибутикой и неторопливое, неспешное повествование былей о героическом прошлом наших предков переносят каждого из нас в глубь веков, расслабляют и погружают в дух той эпохи, о которой ведется повествование [6]. Издревле принятый нашими предками такой стиль коммуникации формирует *социальную, коммуникативную, эмоциональную компетенции* [7] восприятия казачества и способствует самоидентификации и социализации в своей казацкой этнокультуре. Все это имеет огромное значение в формировании *образовательной компетенции* [7], повышает общую культуру общества, снижает уровень агрессивности между людьми и агрессии в обществе в целом [2].

Совместное времяпрепровождение на прикладных мастер-классах и получение практического опыта выполняет также *антидепривационную функцию*, а также снижает напряженность и влияние слишком высокого ритма жизни, извечно не присущего славянской душе с ее спокойной размеренностью, обворожительной природой, ощущением вечности бытия и религиозности [2; 5; 1].

Времяпрепровождение в «Клубе Казацкого досуга» выполняет роль важнейшего фактора гармонизации личности и социума, восприятия человеком внешней среды, позволяет возрождать и поддерживать традиции казацкой жизни, собранные нами с немалым трудом и предложением наиболее интересных из них в жизнь и быт любителей, ценителей и почитателей казацкой истории в семьях через праздничную обрядовость, что вносит приятное разнообразие в семейный очаг [6; 3].

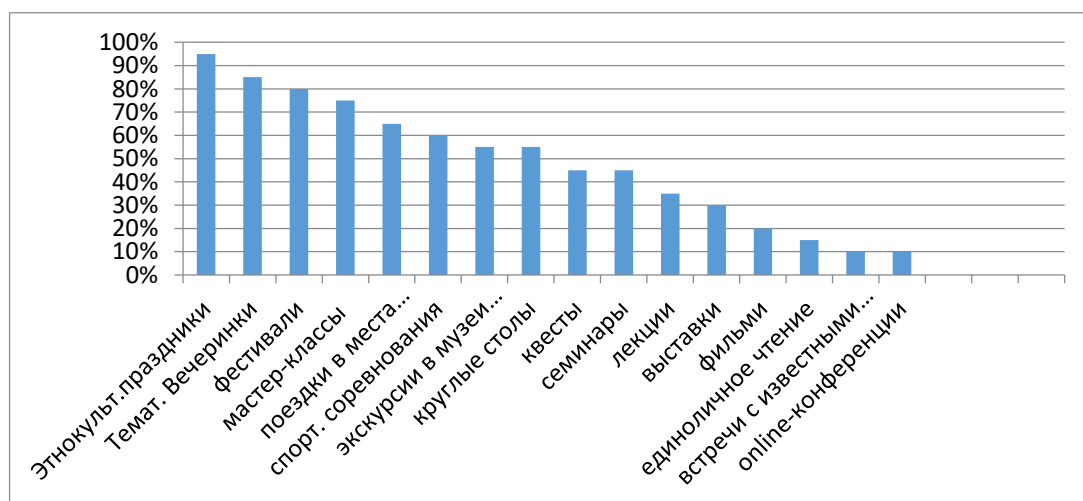


Рис. 1. Диаграмма «Формы познания казацкого этнокультурного наследия».

Казацкая этнокультура богата и многолика, отчасти утеряна, но во многом нами и возрождена. На базе опыта, получаемого в Клубе КД, специалисты Киевской Академии Казачества разработали инновационный пакет *рекомендаций* для работы сети казацких клубов [8; 5], способные решить многие насущные проблемы жизни и быта наших современников, и готовы ими поделиться со всеми желающими подхватить эту инициативу возрождения нашей казацкой этнокультуры.

Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [3].

Литература.

1. Апанович О. Розповіді про запорозьких козаків. - К., 1991.
2. Волошина А. Л., Романчук Н. Л. Козацький просвітницький центр як сучасна модель соціальної допомоги [Текст] / Волошина А. Л., Романчук Н. Л. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 9 (52) вересень. – с. 14-17.
3. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II – с. 9-16.
4. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 14 (14) липень. – с. 20-26.
5. Волошина А. Л., Сычевская Л. Е, Олейник Л. Г. Киевская Академия Казачества как организатор культурно-просветительской и воспитательной работы в среде рабочей молодежи [Текст] / Волошина А. Л. // Інноваційна педагогіка: періодичний науковий журнал. – 2019. - №15 (15) серпень. – с. 157-163.
6. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. «Клуб Козацького дозвілля» – просвітницький етнокультурний проект Київської Академії Козацтва [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 11 (54) листопад. – с. 26-29.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
8. Олійник Л. Г. Формування у молоді позитивного ставлення до козацтва, козацьких звичаїв та традицій [Текст] / Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2017. – № 4 (59) квітень. – с. 32-37.

КЛУБ «ГАРМАШ» – ПОПУЛЯРИЗАТОР КАЗАЦЬКОЇ ВОЕННОЇ ТРАДИЦІЇ

Олейник Геннадий Семенович (г. Киев, Украина)

Казак – «боец духа», олицетворение чести, доблести и геройства. Таким предстает он перед нами в легендах и былинах о казачестве. О нем снимают фильмы, слагают песни. Широко известны имена легендарных казацких боевых гетьманов...

Ореолом мистической славы окутаны повествования об уникальных способностях высшей касты казацких воинов – характерниках. Обворожительны мифы этих «гениев войны» мыслью останавливать летящую стрелу, ходить по раскаленным углям и битому стеклу, вводит тело в состояние непробиваемости для пули, работать одновременно несколькими саблями, часами прятаться в ледяной воде или под водой, взглядом разворачивать вспять конницу противника, сеять панику в среде вражеского войска и др. [3]

Кзаки славились уникальной выносливостью, тщательной слаженностью в боях, физической силой и оттренированностью. Кзаков приучали к строжайшей дисциплине, обучали руководить и подчиняться. В силе боевого духа им не было равных – казацкие полки всегда наводили панический страх на противника [5; 7; 8].

Во время походов на Сечи был «сухой закон» и не допускались женщины [1; 5; 7; 8].

В казачьих войсках было военно-поселковое устройство и тщательное распределение обязанностей среди воинов [1; 8].

Эпоха казачества стала кладезем огромного теоретического и практического опыта, который просто не может быть утерян со временем. Это касается не только военной сферы, так как безусловно многие достижения военно-боевого искусства исторически перешли в последующие армейские формирования в наших и близлежащих странах, но и *психологических и воспитательных аспектов казачьей истории*.

Веками из уст в уста люди передают легенды о смелости, самоотверженности казаков и их любви к Родной земле. Эти *психологические компетенции – гражданская, мотивационная, эмоциональная* – обязательны для жителей любой страны, которая хочет сохранить свое население и территорию.

Целью данной публикации является презентация результатов мониторингового **исследования** [2] эмоциональных и прикладных аспектов восприятия целесообразности присутствия казачьей тематики в секциях внешкольной работы со студентами киевских СПТУ на примере клуба «Гармаш» Киевской Академии Казачества. Исследование было проведено методом анонимного анкетирования.

Анкета «Исследование эмоциональных и прикладных аспектов восприятия целесообразности присутствия казачьей тематики в секциях внешкольной работы со студентами»

1. Вызывают ли у Вас восторг истории о славных подвигах казаков?
2. Какие казачьи боевые искусства Вам ближе и интереснее?
3. Чему Вы хотели бы научиться в клубе «Гармаш»?

Результаты: ответы на вопрос №1 вызывают оптимизм и надежду – более 4/5 респондентов ответили утвердительно – 84% (Рис. 1). Это свидетельствует о правильности выбранного направления работы с молодежью и может помочь в формировании целого ряда образовательных и психологических компетенций [4].



Рис. 1. «Вызывают ли у вас восторг истории о славных подвигах казаков?»

Ответы на вопросы №2 и №3 оказались почти созвучны и позволяют заключить, что наиболее интересными для наших сограждан являются боевые искусства казаков, которые смело в наши дни можно отнести к области самообороны либо известных и популярных спортивных игр, а именно: фехтование на саблях, стрельба из лука, казачьи единоборства, верховая езда и «джигитовка» на лошади, метание различных предметов на меткость, меткая стрельба (преимущественно в электронном тире) и казачий гопак. В графике отражены либо ярко выраженное желание, либо нежелание к обучению казачьим боевым искусствам (Рис. 2).



Рис. 2. «Желание респондентов обучаться казацким боевым искусствам».

Киевская Академия Казачества предлагает организовать широкомасштабную кампанию популяризации казацкого этнокультурного наследия в области теоретической и физической подготовки студентов в лучших традициях казачества. Мы **рекомендуем** проводить казацкие семинары, круглые столы, фестивали, турниры и реконструкции с вовлечением громадного числа казацких общественных организаций, существующих на территории нашей страны. Такой стиль работы с молодежью будет формировать *оборонительную, воспитательную, мотивационную, образовательную* и другие компетенции [4]; поможет укрепить фундамент нашего общества через преемственность поколений.

Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [2].

Литература.

1. Антонович В. *Коротка історія Козаччини*. – Київ: Україна, 1991. – 48-57 с.
2. Волошина А. Л., Сычевская Л. Е., Олейник Л. Г. Киевская Академия Казачества как организатор культурно-просветительской и воспитательной работы в среде рабочей молодежи [Текст] / Волошина А. Л. // *Інноваційна педагогіка: періодичний науковий журнал*. – 2019. - №15 (15) серпень. – с. 157-163.
3. Каляндрук Т. *Загадки козацьких характерників*. – Львів: ЛА «Піраміда» 2007. – 288 с.: іл.
4. *Компетенції в освіті: досвід проектування*: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
5. Мицик Ю. А., Плохій С. М., Стороженко І. С. *Як козаки воювали*. – Дніпропетровськ: «Промінь», 1990. – с. 13, 23-34.
6. *Українське козацтво: Мала енциклопедія* / Кер. авт. колект. Ф. Г. Турченко; Відпов. ред. С. Р. Лях. – Вид. 2-е, доп. і перероб. – Київ: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 672 с.: іл., карти.
7. Яворницький Д. І. *Запорозжя в залишках старовини і переказах народу*: Ч. I; Ч. II / [Упоряд., передм. М. М. Олійник-Шубравської; Худож. оформл. О. В. Коваля]. – Київ: Веселка, 1995. – 447 с.: іл.
8. Яворницький Д. І. *Історія запорізьких козаків*. – Т. 1. – Київ., 1990.

«ШКОЛА БЕРЕГИНИ КАЗАЦКОГО РОДА» – ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ

Волошина Алла Леонидовна (г. Киев, Украина)

«Школа Берегини Казацкого Рода» – один из наиболее востребованных проектов Киевской Академии Казачества, работающей более 10 лет непосредственно с нашими гражданами и пользующейся огромной популярностью [2].

«Школа Берегини Казацкого Рода» – это своевременный ответ на вызов времени смены исторических эпох, экономических кризисов и внутренних потрясений, которые сейчас сопровождают развитие нового общества. Многие наши соотечественники столкнулись не только с экономическими проблемами, но и с необходимостью принять и осознать другие, новые, правила жизни, найти себя в этом быстротечном мире, в котором человек должен жить и творить [2].

Сейчас относительно каждого индивида существует проблема помощи конкретному человеку «найти себя самого», что психологически достаточно сложно, но нами решается.

В контексте решения этой проблемы значимым является формирование у человека целого ряда жизненно важных *компетенций* [4], позволяющих ему гармонично влиться в современное общество, так как именно он, сознательный и самодостаточный, в массе других ему подобных, и должен будет формировать это общество, и мы владеем инструментарием, позволяющим решать эти вопросы.

Важными элементами формирования человека будущего могут быть некоторые установки носителей казацкой ментальности, сформированной этим сословием на наших землях в XVI-XVIII веках. Специалистами КиАК были сформулированы понятия **казацкого этнокультурного наследия** [1;3], которые могут быть использованы как в воспитательных, так и в образовательных целях [1-3].

Что же пришло к нам от казачества? Жизнь казачества – это жизнь на пограничье, это «...жизнь на свободе...» [5; 6;7]. Немецкий исследователь казачества Г. Штекль [7] рассматривал проблему «пограничья» (Grenze, Frontier) как общественно-историческое явление международного масштаба, характеризующееся специфическими условиями и организацией жизни [7]. В этих условиях и формировались философия, образ жизни и быт тех слоев населения, которое тогда проживало на территории этого пограничья. «Пограничье» создает свои специфические формы и структуры жизни на различных уровнях – экономическом, социальном, политическом и культурном, создает свой тип человека, который становится доминирующим. Характерная черта этого типа – сочетание в одной особи производителя и воина [5; 7].

Опираясь на мнения известного исследователя Д. Н. Наливайко [5], мы можем говорить о казаке не только как о воине-рыцаре, но и как о хорошем хозяйственнике, который вел большую производственно-трудовую деятельность: «Насправді вільний труд на вільній землі невіддільний від самої суті козацтва і становить одну з його фундаментальних рис. Навіть у Запорозькій республіці, в Січі, власне перебував лише військовий гарнізон, тоді як основна маса козаків жила в передмістях і паланках, займалася трудовою діяльністю і за відповідним сигналом стікалася до Січі, щоб взяти участь у поході чи у вирішенні важливих справ» [5]. Именно в этот момент в казацкой семье возрастала роль женщины-казачки, на плечи которой ложились все тяготы хозяйской жизни [6]. Это о ней можно было с гордостью сказать «Я и лошадь, я и бык, я и баба, и мужик». Это о казачках в легендах восстает образ женщины, которая «и коня на скаку остановит, и в горящую избу войдет».

Следует отметить, что и все то, что нынче называется «казацкой медициной», и то, что дошло до нас в виде «Православного знахарства» и «Народной медицины»,

практиковалось в казачестве именно «Берегинями казацкого рода». Многие жемчужины этих практик дошли и до нас и с успехом применяются специалистами этого направления [2].

В суровых жизненных бурях формировались наши женщины казацкого рода, носительницы женской казацкой ментальности: преданные, свободолюбивые, горделивые, сильные, независимые, своенравные, и в то же время хозяйственные, семейные, истинные хранительницы домашнего очага. Женщины-казачки еще с тех незапамятных времен были грамотные, набожные, владели оружием, были обучены верховой езде [2; 6].

Богатый опыт, накопленный в разных сферах жизни и быта казачества, не должен быть утрачен. Как трансформировать наработки веков в помощь современной женщине, мечтающей о гендерном равенстве в глобальном мире, профессиональной самореализации в определенных областях жизнедеятельности общества. Многие ответы на этот вопрос лежат в глубине веков – в помощи женщине осознать себя, свое место и роль в ее собственном мире, в мире, который ее окружает; соизмерить ее пожелания с ее личными возможностями – компетенциями [4], уже наработанными ею, – а также помочь ей обрести именно те, которых не хватает лично ей – для создания семьи, в семье, в отношениях с близкими и родственниками, в профессиональной самореализации, в разрешении семейных и производственных конфликтов. «Школа Берегини Казацкого Рода» помогает в решении этих проблем.

«Школа Берегини Казацкого Рода» предоставляет этнокультурное пространство для специалистов самых разных направлений жизни, здоровья, быта и бизнеса для проведения различных мероприятий, позволяющих формировать жизненно важные компетенции [4] нашим женщинам в помощь для их становления гармоничными, красивыми и счастливыми.

Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [1; 3].

Литература.

1. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II – с. 9-16.
2. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Використання козацької етнокультурної спадщини як етнопсихологічного надбання в «Школі Берегині козацького роду» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 15 (15) грудень. – с. 27-36.
3. Волошина А. Л., Сычевская Л. Е., Олейник Л. Г. Научные истоки создания просветительских этнокультурных проектов популяризации казацкого наследия [Текст] / А. Л. Волошина // Centrul Universitar Nord Din Baia Mare: Международная научно-практическая конференция «Педагогика в странах ЕС ЕС и Украине на современном этапе»: сб. материалов международной научно-практической конференции, 21-22 дек. 2018 г. – Байя-Маре: Румыния, Centrul Universitar Nord Din Baia Mare, 2018.
4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
5. Наливайко Д. С. Козацька християнська республіка / Запорозька Січ у західноєвропейських історико-літературних пам'ятках. – Київ: Дніпро, 1992. – 495 с.
6. Таїрова-Яковлева Т. Г. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини / Тетяна Таїрова-Яковлева; пер. з рос. Т. Кришталовської. – Київ: ТОВ «Видавництво «КЛІО»», 2017. – 184 с.: іл.
7. Stokl G. Die Entstehung des Kosakentums. – Munchen, 1953.

РАЗДЕЛ 2. ФИЛОСОФИЯ XXI ВЕКА

ПОСЛЕДСТВИЯ ПАНДЕМИИ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

*Баранова Анастасия Дмитриевна
(г. Нижний Новгород, Россия)*

Главным инфоповодом 2020 года стал коронавирус COVID-19, который определенно войдет в учебники по истории, встав в ряд с пандемиями и эпидемиями прошлого. Введен режим чрезвычайной ситуации, а вместе с ним закрытие границ, отмена масштабных мероприятий и дружеских посиделок, введение социального дистанцирования как термина и как пугающей реальности, маска и антисептик как символы всего происходящего – и это далеко не все «прелести» режима самоизоляции. Но, так или иначе, карантин закончится, а вот перемены, произошедшие в укладе жизни и в самосознании людей во время режима самоизоляции, возымеют свое действие и как-то отразятся на жизни, свободной от дистанции в 1,5 метра.

Ограничения, связанные с пандемией коронавируса, заставили людей пересмотреть свое отношение не только к деятельности онлайн и к контенту соответственно, но и к жизни в общем. Но каковы эти изменения по своей сути: долговечные, структурные или временные, которые пройдут после первого месяца окончательного снятия ограничений?

Первое, с чем столкнулся человек, заперевшись в четырех стенах и не имея возможности учиться или работать в прежнем режиме, это пересмотр своих потребительских привычек. Несомненно, люди стали экономнее (ведь у многих просто исключили источник заработка), но ведь сократились и многие расходы, связанные с офлайн жизнью. Человечество наконец оценило экономику потребления [3]. Большую популярность приобрели онлайн магазины. Актуализировались платформы шеринговой экономики, предоставляющие как возможности получения каких-то товаров, так и услуг. Причем не только привычных, связанных с едой или транспортом, которые уже получили достаточное распространение, но и связанных с развлечениями, обучением, разными видами консультирования [2]. Но, как отмечают российские и зарубежные ученые-социологи, потребительские привычки общества не значительно изменились за время пандемии, а даже если и изменились, то перемены эти не имеют долгосрочной перспективы. Люди все так же будут стараться зарабатывать больше, чтобы купить вещи или продукты лучше и в большем объеме, то есть чтобы больше потреблять.

Интересен в данном случае вопрос (на первый взгляд чисто экономический) выживания и сохранения прежних позиций малого бизнеса. Наибольшие убытки терпят обслуживающие отрасли, остальные же производят массовые сокращения сотрудников, что, по мнению социологов, спровоцирует увеличение числа безработных, все эти изменения в структуре занятости могут стать причиной резкого скачка преступности. Разумеется, отрасли восстановятся, но проблема в том, сколько времени займет такое восстановление: предположим, тренажерные залы или кофейни не пропадут, так как возвращаются в привычный режим работы уже сейчас (разумеется те, которым удалось «пережить» пандемию), а вот у туристических предприятий ситуация может быть константной еще очень долгое время. То есть малый бизнес, конечно же, не оставит передовую рынка торговли и т.д., но все же заметно сдаст (впрочем, уже сдал) в позициях.

В связи с поднятой выше темой работы и занятости во время пандемии, стоит осветить и этот вопрос. Многие люди перешли в режим онлайн, работая при этом там же, где и до пандемии, еще большее количество освоило для себя совершенно новые профессии, существующие лишь в виртуальной реальности, или адаптировало свои умения и навыки под создавшиеся карантинные условия. Большинство работников

поставили перед конкретным выбором: удаленная работа или удаление с работы [2], и для того, чтобы не пойти по второму пути, им нужно выйти из зоны комфорта – привычного офлайна. В любом случае человечество либо осознало массу плюсов онлайн работы, либо наконец попробовало этот вид деятельности, на который так давно решалось. Дальнейшее сохранение особенностей столь нетипичного ранее заработка онлайн зависит от отрасли, в которой работает человек, и от места его проживания. IT-специалисты и до этого неплохо зарабатывали в онлайн сфере, многие другие профессии теперь тоже могут примкнуть к ним, но вряд ли это будут работники, например, горнодобывающей промышленности. Последние опросы итальянских социологов показывают, что в Италии производительность труда в удаленном режиме выросла на 20 процентов, в России при этом крепка сила традиций, становящихся настоящим препятствием в освоении виртуального рабочего пространства.

Еще острее стоит вопрос об онлайн образовании. По ходу пандемии все школы и ВУЗы так или иначе отказались от офлайн занятий, каким-то учебным учреждениям это не составило особого труда, за исключением некоторых технических моментов система онлайн образования была «поставлена на колеса» там довольно скоро, и ученики/студенты не почувствовали особой разницы в качестве получаемых знаний и удобстве обучения. К сожалению, такие случаи скорее исключение, чем правило (в российской системе образования точно). Есть множество нюансов, начиная с плохого качества интернет-соединения и отсутствия цифровой грамотности у преподавателей и учащихся и заканчивая отсутствием личного контакта, который во многих изучаемых специальностях и предметах играет ключевую роль. Так или иначе, большая ответственность в данном случае падает на самого ученика или студента: он должен иметь хорошую мотивацию и самодисциплину, ведь во многих случаях преподаватель не сможет проконтролировать его должным образом. Мнения российских и иностранных социологов здесь разнятся, как, впрочем, и готовность их и наша к переходу на дистанционное обучение. За рубежом возможен некий поворот в образовании, при котором уместны будут оба формата – онлайн и офлайн (ученики будут обучаться дома, а в школе или университете станут обсуждать пройденное), хотя все же этот формат более применим именно для высшего учебного заведения. В Мичигане, например, онлайн курсы стали популярными уже очень давно, но, что важно, эта популярность во много зависит от самостоятельности и мотивированности местных студентов [4]. В России же маловероятен столь резкий переход, так как к нему не готовы не только сами дети и подростки, но и преподаватели в большинстве своем, да и многие школы и ВУЗы не смогли даже на время пандемии осуществить переход на дистанционный режим обучения, что уж говорить о введении его на постоянной основе. Но все же маленькими шагами, одним из которых стал коронавирус, в российскую систему образования вводятся технические и прочие новшества, способствующие онлайн режиму.

Важным последствием пандемии является изменение людей на сознательном уровне. У многих произошел «сброс до заводских настроек», подобно как многие уголки нашей планеты немного отдохнули от человеческого мусора за время карантина. В первую очередь это касается объединения людей. Коронавирус стал олицетворением врага, с которым борются герои-врачи, а все мы – люди – противостоим этой напасти. Пандемии и эпидемии порой сближают людей, как военные действия. Многие люди вызвались быть волонтерами, кто-то морально поддерживает окружающих (например, медийные личности, активно противостоящие эпидемии в виртуальной реальности посредством своих концертов, прямых эфиров, смешных или трогательных постов и т.д.), даже сохранение дистанции и ношение маски уже является признаком того, что тебе не все равно на жизнь и здоровье людей вокруг. Режим самоизоляции научил нас ценить время, проведенное с близкими, банальное общение, прогулки на свежем воздухе и прочие мелочи (на первый взгляд)

жизни. Это время многие потратили на совершенствование себя во всех планах, на переосмысление собственной жизни, значимости и многих других важных аспектов. Но скорее всего мы вернемся к старому мироощущению, как только пройдет эффект эйфории от свободной жизни без карантинных ограничений. Александр Баунов, главный редактор сайта *Cornegie.ru*, считает, что «произошедшее приведет к появлению более верной картины мира», так как люди осознают, что такое настоящая угроза, реальная проблема [3].

Подводя итог, можно сказать, что пандемия вряд ли стала той судьбоносной точкой невозврата, после которой мир, человечество не будут прежними. Скорее она явилась катализатором уже существующих процессов в разных областях жизни: в экономике, образовании, политике, здравоохранении – они заметно ускорились. Возникшие угрозы от коронавирусной пандемии должны побудить к определенной смене акцентов в области развития новых технологий [1]. Пандемия стала еще одним важным шагом к глобализации [3]. Мы пересмотрели свое отношение к таким основополагающим понятиям, как время и пространство. Раньше наше время было очень ограничено, а пространство, наоборот, предельно широко, во время пандемии мы оказались в прямо противоположных условиях. Вирус дал нам возможность убедиться во многих непреложных истинах, осознать ценность жизни и каждого ее мгновения в отдельности, увидеть многие проблемы и по-новому посмотреть на их решение. Социологи сходятся на том, что человечество слишком мало времени провело в «тисках» пандемии, чтобы кардинально изменить свои жизненные устои. Одно можно сказать точно, истинные результаты прошедшего потрясения мы сможем увидеть лишь по прошествии времени. Остается лишь надеяться, что пандемия изменила нас к лучшему.

Литература.

1. Рязанов В.Т. Коронавирусный шок и его причины: какой будет новая реальность? // *Философия хозяйства*. 2020. № 3. С. 105—124.
2. Слюсарев В.В., Хусяинов Т.М. Человеческие ресурсы в условиях пандемии// *Философия хозяйства*. 2020. № 3. С. 167—178.
3. <https://m.lenta.ru/amp>
4. Carey, B. What We're Learning About Online Learning /B. Carey// *The New York Times*. - June 13, 2020.

ФИЛОСОФСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕЛИГИИ И ПРАВА

*Бучма Олег Васильевич
(г. Киев, Украина)*

Трансформационные процессы, которые происходили и происходят в науке с середины XX века до нашего времени детерминируют бурное развитие междисциплинарных взаимодействий, интеграции и возникновении на их основе новых научных направлений, которые имеют межотраслевой характер.

В науке повсеместно просматриваются «границы поставленные могуществу рационального ума, причем они в нем же и образуются ... *ratio* сходит со своего пьедестала, когда наступает царство случайности, когда сложность проникает в суть самого порядка вещей, когда стремление к порядку отступает перед мощным напором "хаоса" ... наши абсолютные истины исчезают. Остаются ключья переходного знания, некие временные "гипотезы". А на руинах старого мира возникает новый ", – так характеризует панораму состояния современной мировой науки французская философ науки Жаклин Рюс [1, с. 626]. Эта исследовательница отмечает, что сейчас устоявшиеся

истины терпят крах, однако вместе с этим возникают новые горизонты в технических, естественных, социально-гуманитарных науках, философии и теологии.

Обозначенная тенденция актуализирует вопрос рассмотрения пограничных взаимодействий и взаимовлияний религии и права в дискурсивном пересечении предметных полей философии религии и философии права – наук, что и сами возникли и сформировались на основе межотраслевых коммуникаций философии как исторического типа мировоззрения, формы общественного сознания и духовной культуры, религиоведения как системы наук о религии, правоведения как системы юридических наук. При этом философия религии и философия права стали не только системообразующими катализаторами академического религиоведения и юридической науки, но и создали теоретическую базу этих наук, высший методологический уровень познания феноменов религии и права.

Стоит отметить, что вопрос взаимосвязей религии и права не оставался без внимания мыслителей философов, юристов, теологов как далекого так и близкого прошлого (античные и средневековые философы, мыслители Нового времени, представители Немецкой классической философии и различных направлений и течений философской, правовой и религиозной мысли XIX, XX и XXI веков).

Философия религии и философия права сформировались как структурные компоненты двух важных отраслей общественно-гуманитарного знания религиоведения (которое исследует религию как общественный и личностный феномены) и правоведения (юридических наук), имеющих общие научные корни и которые рассматривают религию и право как явления социальные, что вне общества существовать не могут.

Религия и право генетически связаны с историей человечества. С ней они формировались, совершенствовались и трансформировались. Соответственно и знания о связи этих феноменов начинают накапливаться с момента объединения человеческого сообщества в общество, с возникновением таких общественных институтов как государство, право, власть, собственность, с осознанием человеком себя как существа разумного, государственного и общественного, с возникновением особых групп людей, что профессионально начинают заниматься постижением естества, значения и последствий этой связи – философов и юристов.

Поэтому первично правоведческие и религиоведческие знания аккумулируются в сфере философского исторического типа мировоззрения. Скорее всего здесь следует говорить о подготовке абстрактно-теоретической базы для синтеза разнородных научных знаний в перспективную и целостную научную систему. Хотя, заметим, что протоэлементы этих знаний появляются на уровне мифологического и религиозного типов мировоззрения еще в древневосточных обществах Египта, Вавилона, Индии, Китая.

Так, например, религиозно-правовым содержанием наполнены такие священные книги народов Индостана как Веды, Дхармасутры, Трипитака, Законы Ману и др. А установки индуизма, буддизма, джайнизма были еще и правовыми регуляторами тогдашнего общественного бытия. Такие древнекитайские религиозно-этические и политико-правовые учения как конфуцианство, моизм, легизм, даосизм касались проблем общественного договора, государственного управления, контроля, власти, соотношение человека и государства и т.д., роли и значения на уровне этих общественно-правовых сегментов религиозного фактора.

Античная философия, что впервые профессионально обосновала проблемы онтологии, гносеологии, логики, антропологии и т.д., в то же время изначально повлияла на дальнейший процесс концептуального оформления понимания и объяснения истоков связей религии и права. Философские учения "семи мудрецов", Пифагора, Демокрита, софистов, Сократа, Платона, Аристотеля, Эпикура, стоиков и др. поднимали вопросы функционирования государства, демократии, справедливости, нравственности, права,

соотношения государства и гражданина и др. Несмотря на различия в их взглядах, все они отстаивали позицию соответствия божественного, естественного и позитивного права на основе принципа справедливости.

Однако с утверждением христианства как государственной религии в Римской империи веротерпимость замещается религиозной нетерпимостью и агрессивностью по отношению к другим религиям. Немалую роль здесь сыграли апологеты христианства (Тертуллиан, Юстин, Климент, Татиан, Ориген). В эпоху средневековья Отцами Церкви (Василий Великий, Григорий Нисский, Августин Блаженный и др.) закладываются основы христианской парадигмы познания права. Длительное время богословская мысль определяла приоритеты общественного развития и государственно-правовой реальности.

Однак, учения, движения и идеи идеологов Реформации и гуманистов периода Возрождения подготовили переход к новому этапу осмысления соотношения таких общественных феноменов как религия и право - эпохе эмпиризма, рационализма и просвещения. В это время превалируют идеи ценности человеческой личности, утверждения гражданских прав и свобод, свободы религии, свободы вероисповедания, свободы совести, отделения школы от церкви, отделения церкви от государства. Эти идеи обосновывают в своих работах выдающиеся мыслители того времени Б. Спиноза, Т. Гоббс, Дж. Локк, П. Гольбах, Т. Джефферсон, Т. Пейн, Б. Франклин и др. Практически они реализовались в политической жизни в результате Французской и Американской буржуазных революций. И вместе с концептами немецкой классической философии и марксистской социально-философской теории определили дальнейший ход истории человечества в XIX - XXI веках.

Заметим, что едва ли не фундаментальнее всего осмыслена и истолкована идея религиозных истоков права в философии Гегеля. По его мнению государство и право возникли из религии и всегда возникают из нее, природа государства и права аналогичны природе религий, афинское или римское государства были возможны только при специфической форме языческой религии этих народов, дух законов католического государства иной чем протестантского. Для Гегеля "Государство есть божественная воля как наличный, что разворачивается в настоящий образ и организацию мира дух» [2, 296], "Государство – это движение Бога в мире ..." [2, 284]. Он отмечает, что лишь "вера в Бога или богов способствует укреплению существования отдельных людей, семей, государств, пренебрежение к Богу или богам уничтожает осознание своих прав и обязанностей, ослабляет семью и государство и ведет к гибели" [3, 283].

Следовательно, подходы к решению вопроса религиозных истоков права определяются пониманием того, что есть религия и право, который из двух указанных общественных феноменов: возник раньше, имеет большую общественную значимость и каким образом происходит воздействие одного социального института на другой.

Особенности толкования этого вопроса, с одной стороны зависят от характера того или иного реального общества, в котором они рассматриваются, а с другой – от религии и правопонимания. Поскольку в понимании таких явлений, как религия и право проявляются слишком глубинные уровни мировоззрения субъектов познания, то, конечно существует множество подходов к решению вопроса о соотношении религии и права в смысле, определенном выше.

В современных философско-религиоведческой и юридической науках наблюдаются переориентация и смещение акцентов с общественно-государственного измерения связи религии и права к онтологическому, аксиологическому, гносеологическому, антропологическому и логическому ее анализу. А главной чертой как философии религии так и философии права стает человекомерность.

Поэтому на перекрестке исследовательского внимания этих наук находится человек как универсальная космическо-био-социальная сущность. И вероятно конечной

целью философских рефлексий по взаимосвязи религии и права должно быть осмысление и познание человека. Так что не случайно основные направления анализа феноменов религии и права концентрируются вокруг проблем онтологии (онтология религии и онтология права), эпистемологии (эпистемология религии и эпистемология права), аксиологии (аксиология религии и аксиология права), антропологии (антропология религии и антропология права), философского осмысления институциональных измерений религии и права.

В контексте обозначенной проблематики определим узкий круг вопросов, требующих дополнительного исследовательского внимания как со стороны философов-религиоведов так и ученых юристов. В частности это вопросы функционального взаимодействия религиозных и правовых отношений, генетической связи религиозного и правового сознания, особенностей и взаимозависимости религии и правового нормотворчества.

Религия будучи соединенной с глубинными основами человеческого бытия влияет на социальные структуры и ценности. Важность ее подчеркивается тем, что она охватывает в себе вещи, которые выходят за пределы светскости. Функционирование религиозных отношений зависит от уровня религиозной свободы в определенном обществе. А измерения религиозной свободы связаны с независимо развивающимися частями доктрины в современных правовых системах; ее (религиозной свободы) понимание зависит от влияния концептуальных разработок в различных отраслях светского права.

С другой стороны религия и право как элементы объективной общественной реальности существуют постольку, поскольку существует религиозное и правовое сознание.

Взаимосвязь и взаимодействие религиозной и правовой форм общественного сознания прослеживается на трех уровнях – психологическом, обыденном (эмпирическом) и духовно-идеологическом (теоретическом, интеллектуальном). Каждый из этих уровней характеризуется своими типичными субъектами, интересами, методами познания, формами знания, характером воспроизводства и развития бытия определенного сообщества.

Психологический, обыденный, духовный уровень религиозного и правового сознания присущ индивиду, социальной группе, народу и человечеству.

Религиозное и правовое обыденное сознание формируются под влиянием психологии и идеологии. Она представляет собой совокупность взглядов (суждений), выводов, понятий, соответствующих им способов мышления, обмена мнениями, присущих определенной общности по эмпирическим проявлениям религиозных и правовых феноменов. Идеология образует высокий уровень религиозного и правового сознания, субъектом которого является преимущественно интеллигенция. Она является стержнем процесса духовного производства (производства духовных ценностей), которое осуществляют духовно-идеологические работники: церковные деятели, теологи, юристы-практики и теоретики и тому подобное.

Одним из важнейших аспектов индивидуального религиозного сознания есть чувство зависимости, которое пронизывает и окрашивает отношения верующего человека и сверхъестественного. В религиозном сознании как индивида, так и группы отражается присуща человеческому сообществу определенная система религиозных отношений. А религиозные отношения, в свою очередь, определяют направление деятельности субъектов, характер построения межличностных отношений, положения и состояние человека в обществе.

Некоторые правовые отношения в начале своего формирования тесно сочетаются с религиозными. В основе их симбиотической конструкции расположена, построенная в соотношении «разрешение – запрет» норма, как регулятор взаимодействия «человек – мир». А влияние религиозных отношений на отдельный вид общественных опосредуется

правовыми отношениями и нормами как опредмечеными моделями правового сознания.

У истоков правоотношения и правовой нормы были религиозные отношения и норма. Именно на священнослужителей возлагались судебные функции и т.д., а все посягательство на религию рассматривались как преступление. Религиозные отношения регулируют общественные посредством влияния религиозных норм на социальные, идеологические, политические, моральные и другие. В результате этого последние прекращают существовать сами по себе как таковые. Они усиливаются религиозной санкцией, превращаясь в синкретические нормы, а то и полностью трансформируются в религиозные, теряя при этом свои специфические свойства и средства обеспечения. Такие нормативные взаимодействия и метаморфозы приводят к возникновению и эволюции религиозных групп и образования Церкви как специфической, масштабной, высшего духовного уровня и общественной значимости религиозного сообщества. "Ни один юрист не будет возражать против того, что право или состоит из норм, или по крайней мере в одной из форм выражено в нормах, – писал известный украинский юрист и философ Богдан Кистякивський, – Разногласия возникают уже напротив того, откуда берутся эти нормы и в чем их существенная особенность" [4, с. 189].

На руинах ценностей прошлых веков возникает, рождается новый, современный мир. Мир модифицированного общественного сознания, что предлагает новые парадигмы, мысли, которые характеризуются сложностью, случайностью, отсутствием стабильных основ, непредсказуемостью. Внутри этого процесса на авансцену выдвигаются религиозная и правовая ее (общественного сознания) формы. Естественность коммуникации между ними можно объяснить, отталкиваясь от естественности и историчности связи феноменов религии и права.

Религиозный фактор (трансформируемые религиозные нормы) как один из элементов правовой культуры может быть средством реализации правовых идеалов, ценностей, то есть составляющих правовой культуры. Религиозные и правовые реалии тесно переплетены между собой, и в сознании людей формируют определенный тип правовой культуры. Изменение, формирование религиозных убеждений в сфере права существенно меняют убеждения человека относительно общественных процессов и решений.

Право и религия – важные подсистемы современного общества, находящиеся в функциональных взаимосвязях между собой и с другими общественными подсистемами и обществом в целом. Предопределение правовыми нормами религиозных изменений, трансформаций, их концентрированное проявление в религии, а с другой стороны обратное влияние религии на право (создание правовых норм в ответ на потребности религиозной сферы общественной жизни) свидетельствует о важности и неотложности решения насущных проблем современного общества.

Литература.

1. Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей. – Київ: Основи, 1998. – 669 с.
2. Гегель Г. В.Ф. Философия права. – Москва: Мысль, 1990. – 696 с.
3. Гегель Г. В.Ф. Философия религии. – Москва: Мысль, 1976. – Т. 1. – 532 с.
4. Кістяківський Б. Вибране. – Київ: Абрис, 1996. – 285 с.

УНИВЕРСАЛИЗМ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ГЛОБАЛИЗАЦИИ И КУЛЬТУРНОЙ УНИФИКАЦИИ

*Гринько Елена Андреевна
(г. Киев, Украина)*

Социально-философские проблемы исторического развития всегда были и будут важнейшими для осмысления жизни социума и перспектив его будущего. Одной из важнейших в этом плане на сегодня является проблема перспектив и последствий глобализации.

Философы, политики, экономисты, представители гуманитарного знания по-разному относятся к этому явлению. Однако, вне зависимости от их политических позиций, отрицать глобализационные процессы невозможно.

Взаимозависимость различных государств становится все более полной и проникающей. Активно создается глобальная экономика, глобальная цивилизационная модель и глобальная культурная парадигма. Формируются единые международные институты и организации. Возникает ощущение мира как единого целого.

Однако, по сути, создание единого общечеловеческого сообщества на данный момент является результатом экстраполяции либерально-демократических ценностей западной цивилизации на все регионы мира без исключения. Идеология современного глобализма – это навязывание одной модели развития всем другим народам при минимальном учете их исторического и культурного своеобразия. Происходит явная подмена понятий, при которой отождествляется общечеловеческое с отдельными элементами политической, экономической и культурной парадигмы западной цивилизации. И далее эта модель уже как общечеловеческая проецируется на иные структуры в агрессивной претензии на доминирование.

Особенно опасным подобный подход является в сфере духовной культуры. Одномерная стандартизация и культурная унификация неминуемо приведет к обеднению культуры, будет способствовать духовной деградации человечества. Просматриваются крайне опасные тенденции искажения исторических событий, деформации национальных культурных парадигм, попыток формирования единого псевдотолерантного мышления. Негативным фактором является не только навязывание определенной культурной парадигмы, но и ее крайняя упрощенность, одномерность и агрессивность. Культурная стандартизация, являющаяся, в определенной мере, следствием информационной открытости, постепенно разрушает замкнутые культурные идентичности. С помощью информационных технологий размываются барьеры между различными культурами. Однако в доминирующей сегодня глобалистской модели это приводит не к взаимному их обогащению, а к жесткой конкуренции и, зачастую, к постепенной утрате самоидентичности.

Понятно, что подобная модель вызывает протесты и сопротивление, что неизбежно увеличивает угрозу межкультурных конфликтов. Ведь культурное ядро является сердцевинной любого этноса и его утрата, поглощение глобализационной массовой культурой неизбежно приводит к утрате национальной самобытности.

Однако, существуют и другие модели углубления мировой интеграции. Прежде всего это различные варианты универсализма.

Сам термин «универсализм» происходит от латинского *universum* - мир, вселенная. В научной литературе и публицистике глобализация и универсализм часто отождествляются. Между тем эти термины наполнены различным смыслом.

Универсализм, в отличие от глобализации, старается сочетать общечеловеческое и национальное, многомерность культурного пространства и своеобразие каждого народа в условиях неизбежного углубления интеграционных процессов. Не конфликт

культур, но их диалог, не подавляющая всё западная массовая культура, а культурная полифоничность.

Надо осознавать, что ни глобализм, ни универсализм не являются порождением исключительно нашего времени. С некоторыми оговорками Римская империя с ее идеей *Pax Romana* была попыткой создания глобальной империи в рамках существующей на то время ойкумены. Создание мировых колониальных империй в 17-20 вв. Испанией, Португалией, Англией, Францией и другими европейскими державами следует так же рассматривать, как процесс глобализации европейской цивилизации за счет уничтожения или подавления национальных культур и государственных образований коренных народов колоний. Непосредственной предтечей современной глобализации была теория и практика германского нацизма по завоеванию мирового господства.

В свою очередь, идеи универсализма так же имеют множество воплощений: от Древней Индии и Ближнего Востока (все мировые религии – буддизм, христианство и ислам являются яркими примерами универсализма) до идей всеединства Ф.Достоевского и всечеловеческого синтеза ноосферы В.И. Вернадского [1].

В политическом и культурно-этническом плане, империя Александра Македонского стала частично осуществленным универсалистским проектом мультикультурной и космополитической империи. Идея коммунизма К.Маркса и его последователей так же можно отнести (с определенными оговорками) к универсалистским проектам. Классики анархизма М.Бакунин и П.Кропоткин выдвинули свою оригинальную концепцию универсального мироустройства.

Трудно не согласиться с утверждениями современных сторонников универсализма о том, что народ, который переходит на заёмные ценности, утрачивает свою оригинальность, по сути, живет чужой жизнью и историей, теряет связь со своим прошлым, а в культурной иерархии становится малоценным. Другой крайностью является отрицание существования общечеловеческих ценностей. В подобном случае этнос маргинализируется, ему нечего предложить другим народам. Общечеловеческие ценности являются необходимым компонентом универсализма. Однако абстрактных, независимо существующих общечеловеческих ценностей нет, они всегда имеют конкретного носителя – национальную культуру. Именно поэтому универсализм не требует сведения национального к общечеловеческому, а утверждает раскрытие национального в контексте универсального, общечеловеческого. Это оставляет возможность сохранения этнокультурной идентичности народов в условиях углубляющейся многоплановой интеграции человечества.

Особенность нынешней глобализации состоит в том, что она проходит в условиях нового Великого переселения народов, которое, в свою очередь, было во многом вызвано глобализацией экономики, социально-политических и культурных процессов, а в последнее время и катастрофическими последствиями глобализационной политики по отношению к ряду государств.

Полторы тысячи лет назад в 4-7 вв. человечество уже переживало Великое переселение народов, которое проходило в условиях распада Римской империи – сверхдержавы того времени. Новое Великое переселение народов, напротив, происходит в условиях попыток распространения гегемонии одной сверхдержавы на весь мир. Однако есть и общее: и тогда (4-7 вв.) и теперь (21 в.) Великое переселение народов резко изменило не только этническую карту Европы и всего мира, но и религиозно-культурную идентификацию государств. Полторы тысячи лет назад это было связано с христианизацией народов и государств, сейчас же идут процессы исламизации, причем на всех континентах, за исключением разве что Антарктиды. Правда, мы находимся только в начале этого глобального процесса и еще возможны различные варианты развития. Но уже сегодня миграция в Европу измеряется миллионами. В Австрии, Франции, Германии, Бельгии, других западноевропейских странах легальные мигранты составляют приблизительно 12-19 % населения, а

нелегальные и того больше. Так, по данным Федерального статистического управления ФРГ на 2019 год 26% населения имеет иностранное происхождение [2]. И по прогнозам в ближайшем будущем эта цифра будет только расти. В стране естественная убыль населения, рост происходит только за счет мигрантов. Подобная тенденция характерна для всей Западной Европы.

Отдельная проблема это исламизация Старого Света. Исследовательский центр Pew Research смоделировал три сценария, которые варьируются в зависимости от будущих уровней миграции. Согласно их прогнозу, к 2050 году доля мусульман в европейском обществе составит от 11% по оптимистическому сценарию до 20-30% по пессимистическому [3]. Смягчающим фактором, по мнению центра, является то что около половины мигрантов не является мусульманами и их адаптация, в том числе и культурная происходит легче. Однако факт остается фактом, по всем прогнозам доля мигрантов в ближайшие 30 лет будет только возрастать, при общем сокращении населения Европы в абсолютных цифрах и уменьшению его в процентном отношении к другим регионам земного шара. Доклад Комиссии по демографии Совета Европы прогнозирует, что к 2050 году коренные жители Старого Света превратятся у себя дома в национальное меньшинство. На огромной территории от Атлантики до Урала смертность превышает рождаемость. Европа неуклонно стареет. Мигранты становятся необходимой компонентой решения ее экономических проблем.

Член Социальной палаты Государственного совета и профессор парижского института политических исследований Рафаэль Хадас-Лебель – автор книги «101 слово о французской демократии» пишет: «...национальная самобытность есть «духовное понятие», основанное на общей истории и системе ценностей. Некоторые из этих ценностей коренятся в своего рода светском христианстве, другие – в революционных убеждениях эпохи Просвещения о правах человека, равенстве, французском языке, светском образовании и идее о том, что государство отвечает за общие интересы и применение республиканских принципов. Именно эта точка зрения на национальную самобытность – выходящая за рамки расы, цвета кожи, происхождения и вероисповедания – сейчас и оспаривается» [4].

Процессы глобализации и нового Великого переселения народов, а так же возможные последствия объединения этих важнейших факторов порождает множество проблем, в том числе и культурного характера. Следует создать новую альтернативную модель развития, которая обеспечит интеграцию мигрантов в уже сформированные социумы, законодательно закрепив их права и обязанности. При этом обеспечив защиту самобытности коренных этносов и самих мигрантов.

Литература.

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. — М.: Айрис-пресс, 2012.
2. Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011 [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html
3. Pew Research: три сценария исламизации Европы [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://ee.sputniknews.ru/politics/20171204/8247279/pou-ricjorch-my-smodelirovaly-tri-scenarija-islamizatsija-evropa.html>
4. Raphaël Hadas-Lebel (avec la collab. de Laurent Wauquiez-Motte) Les 101 mots de la démocratie française, Éditions Odile Jacob, 2002, 533 p.

УДК 1(091)(55)

ШКОЛЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И НОВЫЕ СРЕДСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ФИЛОСОФИИ

*Джураев. Шодмон Файзуллаевич
(г. Бухара, Республика Узбекистан)
Муртозаев Шахобиддин Бахриддинович
(г. Бухара, Республика Узбекистан)*

Философия древняя сложная наука о мире и место человека в нем. Изучение философии имеет свои специфичные черты. Они связаны со свойствами основ философии.

Философия возникла в VIII–VI век до нашей эры в Греции и от греческого она означает “любовь к мудрости”. В начале философия была наукой элиты общества. Философы занимали почетное место в обществе.

В мире науки было очень много философских школ и центров. Условно их можно классифицировать в следующем порядке:

- I. Философские школы Древнего мира
- II. Философские школы средних веков
- III. Философские школы эпохи Возрождения
- IV. Философские школы эпохи Просвещения
- V. Школы немецкой классической философии
- VI. Школы марксизма и ленинизма

VII. Школы новых направлений (экзистенциализм, прагматизм, психоанализ, феноменология, герменевтика, синегретика и т. д.)

Из этих основ возникает система требований обучения этого сложного предмета. Эти требования включают общие педагогические и частные требования философского образования. Общие педагогические требования представляют собой систему требований для всех типов и этапов обучения. Эти требования состоят из следующих основ:

- научная и практическая форма образования;
- систематическая и последовательная обучения;
- самостоятельная и активная обучения;
- визуальная образования и т. д. [6, с 240].

А основными требованиями современности являются: дифференциация, практичность, перспективность и гуманистический характер образовательного процесса.

Образования - это сложный процесс. Основа этого процесса состоит из средств обучения. Существует множество различных научных и методических работ, посвященных к дидактическим средствам учебного процесса [7, с 294]. Из их анализа можно сделать вывод, что педагогические процессы представляют собой очень широкий спектр систем. Они могут быть обобщены в следующей упрощенной форме.

Педагогические основы средств дидактики:

- средства обучения; - средства сбора информации; - средства передачи знания.

Средства философского обучения:

- философская литература (книги, диски, флешки, копировки);
- технические средства (внутренние и наружные оборудования кабинетов); - средства практического опыта (логические упражнения);
- новые философские информсредства (электронномедиа и компьютерно – вычислительные средства);
- наглядные пособия и т.д.

Средства обучения позволяет правильно и эффективно организовать учебно-

практические деятельности преподавателей и студентов. А результаты учебно-практической деятельности преподавателей и студентов состоит из следующих направлений:

- сбор новых и нужных информации;
- анализ и сортировка полученных информации;
- систематизация передаваемых информации;
- простая и понятная передача информации;
- практическая работа над освоением новой информации;
- контроль и проверка по полученным информациям;
- установление требований и инструкции по применению полученных знаний и навыков;
- практическая применения полученных знаний и навыков.

Педагогический процесс состоит из двух частей: обучение и воспитание. В процессе обучения студенты обычно получает знания и на основе проверке этих знаний в практике у них формируется навыки. А в процессе воспитания у студентов формируется навыки правильного поведения в разных ситуациях учебы и работы. В обоих процессах решающими являются правильная постановка вопроса и программирования – моделирования основы деятельности студента [8, с 16-18].

Для этого надо будет определит этапы и направления функции педагогических целей.

Фазы педагогического планирования отражает задачи учебного процесса. Условно их можно выделить в форме следующих задач:

- Эмпирические. Представления дидактических задач и определение места проекта в педагогической практике;
- Научно – практическое обоснование эмпирической модели и устранение разных недостатков проекта через призмы практики;
- Разработка основ планирования;
- Оценка теоретических основ планирования;
- Характеристика планирования обучения философии;
- Нормативные основы в обучении философии;
- Принципов планирования обучения философии;
- Основ моделирования разных ситуаций в обучении философии;

А система функции педагогического планирования обучения философии формируется на основе реального учебного процесса. Их можно сформулировать в такой последовательности:

- Инженерная функция моделирования разных ситуаций;
- Первичная аксиологическая функция (практическая ценность данного плана);
- Правильная организационная функция (правильная организация деятельности студента);
- Поисковая селективная функция (отбор эффективных средств);
- Мотивно - стимулятивная функция (формировать мотивы).

Параллельно с традиционными средствами в системе образования особое место занимает современные педагогические средства (средства автоматического управления, системы компьютерного программирования, системы самостоятельного творчества, средства электронной связи и.т.д). Это прежде всего связано с быстрыми темпами развития науки и образования в глобальном масштабе.

Обычная простая форма планирования учебного процесса является сценарий урока - карта урока. В них указывается следующие пункты действия во время урока:

- Организационный часть (проверка посещаемости, определение цели урока, объявление темы и плана урока).
- Основной часть (изложение темы, объяснение терминов по теме, передача новых информации по теме).

-Закрепления темы (краткая повторения основных пунктов темы, раздача учебных материалов, работа в фокус группах и индивидуальная работа со студентами, разбор и анализ пройденной темы).

-Заключительная часть (краткий итог урока, оценка студентов, указание задач для самостоятельного повтора пройденной темы).

Есть и другие формы планирования урока (учебные программы, учебники, пособия, рабочие программы, инструкции), которые помогают правильно планировать, организовать и провести уроки. Главное в этом направлении это оптимизация учебного процесса. Задачи оптимизации учебного процесса состоит из следующих элементов:

- задачи (комплексная планирования и конкретизация наиболее важных задачи образования, воспитания, развития);

- содержание урока (выделение главного, существенного в содержание обучения);

- структура урока (выбор оптимальной структуры урока);

- методы и средства обучения (выбор наиболее рациональных методов и средств преподавания);

- формы обучения (выбор наиболее рационального сочетания разных форм обучения);

- планирования затрат времени (рациональное распределение времени урока);

- условия обучения (создание благоприятных условий для обучения);

- анализ результатов обучения [9, с 2 – 4].

Оптимизация урока – это основа улучшения формирования знания и навыков студентов. Для этого нужно делать следующее:

- отбор эффективной литературы, средства и методов урока;

- правильная планирования учебного процесса;

- применение модульной системы в процессе преподавания [10, с. 6 – 18];

- широкое использование новых педагогических технологий [11, с , 8 – 10];

- непосредственная практическая применения кейс инноваций в деятельности преподавателей [12, с 5] ;

- постепенный рост доли самостоятельных работ в нагрузки учебных часов рабочей программы;

- интеграция общих предметов преподавания связанных с философией;

- постоянная и качественная подготовка к каждому уроку и.т.д.

Для оптимизации обучения студентов требуется серьезный анализ и обоснование педагогической ситуации в каждом этапе учебного процесса. Значение такого анализа ярко изложено в трудах Н. Бордовской, А. Реан и С. Розума [13, с 16].

В процессе оптимизации учебного процесса прослеживаются некоторые преграды объективного и субъективного характера. Условно их можно выделить в проявление следующих явлений:

- минимальная внимания к предложениям по улучшению учебного процесса со стороны непосредственных организаторов урока –преподавателей;

- постоянная критика организации учебного процесса и неэффективности многих разных инструкции в этом аспекте;

- бюрократические преграды (бумаготворчества, множества собраний и нехватка эффективных конкретных действий по улучшению учебного процесса);

- в организации учебного процесса преобладание приказов и наказаний в отношений непосредственных участников дела [15, с 72].

- Сейчас в учебном процессе философии действует следующие организационные формы урока:

- аудиторный урок; - кабинетный урок;

- уроки на исторических и в культурных памятниках.

Все они в определенной мере отражает изменения техники и технологии урока нового типа.

Учебный процесс философии по структуре урока состоит из следующих типов уроков: - смешанный урок; - лекционный урок; - семинар.

В последние десятилетия на основе новых педагогических технологий к ним добавили уроки “нестандартного типа”, которые должны отражать элементы инновации в учебном процессе.

С переходом высших учебных заведений на систему модульно – кредитной системе изменилась очень многое в системе образования. В первую очередь начали проводить “дистанционные уроки” или “онлайн уроки”. Эти уроки основаны на модульной платформе предмета. Для того, чтобы организовывать и провести эти уроки нужны контенты отражающие основы предмета (учебные программы, рабочие программы, источники информации, глоссарии, тексты лекции, задания по теме, контрольные тесты и задания для самостоятельной работы). Они может быть обогашены новыми материалами по предмету. В связи с этим прослеживается рост доли самостоятельной работы в трудах студента. При этом основной акцент был сделан на усиление осознанной самоподготовки студента.

Модульно – кредитная система обучения прошедшая эффективную практику на Западе (в США и в Европе) считается новым направлением в системе образования Узбекистана и эта сфера требует отдельных научно – методологических исследований.

Литература

1. Туленов Ж. Гафуров З., Фалсафа. Тошкент: Укитувчи. 1991. 376 с. С 16-18.
 2. Введение в философию. Москва: Политическая литература. 1989. 639 с. С 25-27.
 3. Голованова В.Г., Курс лекции по “Основам философии”. Ташкент. Учкун. 1999. 112 с. С. 6-8.
 4. Фалсафа (Философия). Тошкент. Шарк. 2004. 383 с.
 5. Учебно-методологический комплекс по предмету Философии. Бухара. 2019. 316 с.
 6. Розиков О., Адизов Б., Нажмиддинова Г. Дидактика. Дурдона. 2012. 245 с. С. 240 – 245.
 7. Реан А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика.. Санкт-Петербург: Питер. 2006. с 294 – 298.
 8. Махмудов М. Принципы дидактического проектирования образования. Ташкент. 2002. 32 с. С. 16.
 9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва. 1982. 178 с. С. 2 – 4.
 10. Тажиев М., Алимов А. Я., Кучкаров Д. У. Применение педагогических технологий в процессе образования. Ташкент: Тафаккур. 2010. 38 с. С. 6 – 18.
 11. Бекова Н., Бойназаров Ф. Основы новых педагогических технологий. Ташкент. 2007. - 41 с. - С.8-10.
 12. Разработка кейс технологий. Ташкент. 2009. 24 с. , - С. 5 – 23.
 13. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. Питер. 2011. 227 с. , - С. 16.
 14. Реан А.А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Питер. 2009. 409 с., С. 381 – 409.
- Халилова Ш. Психология управления в образования. Ташкент. 2011. 74 с., С.72.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ КАК КОНСТРУИРОВАНИЕ СМЫСЛА

*Евдокимова Татьяна Вячеславовна
(г. Киев, Украина)*

Теоретическая мысль современной эстетики все более развивается в сторону выявления наиболее общих закономерностей эстетического освоения мира. Философия ставит своей задачей познать отношение человека к миру как единый, закономерно связанный процесс. Искусство, являясь частью этого процесса, с одной стороны подчиняется всеобщим принципам его развития, а с другой, будучи качественно своеобразным образованием, особым социокультурным феноменом развивается по своим, имманентным принципам и законам. В работе ставится цель выделить, опираясь на уже известные данные, некоторые общие идеи и методы семиотики, которые могут быть использованы при анализе определенных аспектов и уровней искусства, поскольку в них используются знаковые «языковые» в широком смысле слова средства для представления, выражения, фиксации некоторого содержания. В статье особое внимание уделяется понятиям значение художественных знаков и смыслу художественной структуры. Значение коррелируется с когнитивными компонентами, а смысл с семантической структурой.

Искусство способно воздействовать на различные сферы нашей психической жизни (эмоциональную, интеллектуальную и т.д.). в особенности если оно затрагивает самые сокровенные мысли и чувства человека. Правда, бывают случаи, когда реципиент не приемлет те идеи, чувства, которые выражены автором в произведении, не разделяет авторское представление об изображенных вещах. Но вопреки этому все же попадает под необъяснимое влияние эмоционально-чувственной сферы произведения. Объяснить он это никак не может даже самому себе, но и противиться не в силах этому воздействию. Такое воздействие называется суггестией и является пристальным объектом прежде всего психиатрии и социальной психологии. В искусстве суггестивность может выступать своеобразным коммуникативным актом, в процессе которого содержание психической деятельности автора через систему удачно найденных художественных знаков может внушаться другой личности. Коммуникация происходит между реципиентом и конкретным произведением, а сам автор как бы отчуждается, отстраняется, уходит в тень. Интересно, что Леся Украинка как-то заметила, что «не согласна с тем, что для понимания чьих-нибудь стихов нужно знать биографию автора. [4, с.145] У художника такое своеобразное мышление, которое обеспечивает особое видение мира. В большинстве видов искусства преобладают невербальные структуры интеллекта. Как соотносятся вербальные и невербальные подструктуры интеллекта? Каков удельный вес тех или других в нем? Гипотеза о невербальном доминировании структуры интеллекта у художников (в широком смысле слова, у музыкантов, писателей, актеров и т. д.) требуют дальнейшего изучения психофизиологических основ такого мышления.

Общение с искусством развивает у человека ассоциативно-образное мышление, способность схватывать явление в целом, видеть единство там, где оно едва намывается. Основное различие между типами мышления (вербальным аналитическим, дискретным) и (пространственно-образным невербальным, синтетическим, симультанным) определяется не отображаемым материалом, а «характером организации контекстуальной связи между словами и образами». [1, с.23] Задача такой контекстуальной связи выбрать и зафиксировать из всего возможного богатства значений и смысловых оттенков слова и установить линейную связь между одинарными значениями отдельных слов. Образное мышление обеспечивает непосредственность восприятия принятия реальности такой какая она есть сама по себе. Симультанность

восприятия оказывается тут решающей, потому что число связей между отдельными сторонами образов ничем не ограничено. Если между ними была бы только одна связь как это имеет место между словами в обычном сообщении, то simultанность в искусства ничего бы не прибавила к каждому образу и художественный эффект сравнения был бы равен нулю.

Мышление не бывает чисто образным или исключительно понятийно-дискурсивным. В области искусства мы встречаемся с синтетическим мышлением, органично сочетающим чувственное представление и восприятие, вербальное мышление, практическую чувственную деятельность, мысленную переработку художественных абстракций, созданных упорядоченных элементов языка различных видов искусства. Все формы художественного мышления, опосредованные вербальным мышлением. Более того они генетически не мыслимы без него, т.к. само их развитие возможно лишь на уровне языковой культуры и традиционных форм мышления, органически включенных в практику. Раскрытие глубокой связи художественного мышления с вербальным, с чувственными формами познания еще нуждаются в более глубоком и всестороннем исследовании.

Художественный образ — это целостное восприятие, получаемое в результате раскодировки художественных знаков. Но образ, это нечто большее чем простая совокупность знаков, в нем выражение эпохи, культуры, мировоззрения и др. Если большинство знаков конвенциональны, то образ лишен конвенциональности. Знаки играют подчиненную роль, являясь средством выражения образа. Конечно, более полный простор применению и использованию знаков создает наука, в искусстве существует психофизиологический барьер, устанавливающий ограничение человеческому восприятию пространства-времени. Художник не объявляет значение использованных знаков: их освоение и интерпретация происходит в процессе индивидуального или коллективного восприятия. Отсутствие четко фиксированного значения знака является следствием специфики художественного творчества. Художественное произведение как определенная знаково-символическая система имеет два аспекта: коммуникативный и когнитивный. Неоднозначность и нестабильность этих компонентов даже в рамках одного и того же художественного текста в разных ситуациях его применения делает необходимым обращение к понятиям смысла и значения. Понятие смысла в первую очередь определяет отношение адресата и произведения, а значение действительности и произведения. Значение скорее всего корреспондирует с когнитивными компонентами, а смысл с семантической структурой. Вместе эти компоненты составляют «глубинную» структуру произведения. «Поверхностная» структура воспринимается непосредственно и служит своего рода ключом к «глубинной». Основным методом постижения глубинного смысла является «восполняющее» понимание, направленное на постижение бессознательных мотивов творческого процесса автора, перевод их в план сознания интерпретаторов и на раскрытие многообразия смыслов произведения. Критерием адекватного понимания М.Бахтин называет глубину постижения смысла текста. Точность понимания художественных текстов М.Бахтин связывает с преодолением «чуждости чужого без превращения его в чисто свое». Это определение возможно посредством приема «вживания». Вживание необходимое, но не достаточное условие понимания: творческое понимание не должно отказываться от современности, своей собственной культуры. (Это хорошо иллюстрируется примерами из области экранизации классических произведений на сцене или в кино). Искусство обладает способностью быть проводником «другого» к моему Я. Оно конкретнее, чем любая из наук указывает путь от меня к другому. Душа есть образ всего действительно пережитого, а «переживание – это след смысла в бытии, это отблеск его на нем». [1, с.108]

Внешне произведение – это особое материальное образование, особая система знаков, дающая шанс реципиенту для свободной игры воображения, для

конструирования собственного смысла. Художественный текст входит в коммуникативную систему, обладающую своими особенностями, связанными с имплицитным учетом ожиданий реципиента. Неоднозначное и неопределенное послание содержит богатую информацию, ставит читателя, зрителя, слушателя перед необходимостью различных интерпретаций. Целый ряд видов искусства требуют непосредственного контакта с публикой, художественное произведение обретает жизнь только в процессе его восприятия публикой. Итальянский кинорежиссёр Дж.де Сантис говорил: «кинематограф- это зритель». Публика должна находиться в центре внимания. Можно сказать, что произведение вне восприятия, является таковым лишь в возможности. Реальная социальные жизни художественного произведения, определяемая его возможностью быть воспринятым публикой, означает, что искусство является как бы двусубъектной деятельностью в полной мере осуществимой лишь при наличии двух субъектов творца и реципиента. Воистину великих писателей создает великий читатель. С одной стороны, искусство, позволяя художнику осознать и выразить себя, помогает публике за созданной художником реальностью увидеть творца как особую неповторимую личность. С другой, искусство дает воспринимающему возможность сравнивать свои чувства и оценки, выявить и углубить свою самобытность и в тоже время отметить свою общность, единство с другими. Через чувственно воспринимаемые формы искусство стремится проникнуть в самую суть внутренней жизни человека, через движение художественно-поэтической мысли в движение самого переживания. Духовный мир человека есть самый главный и самый интересный предмет раскрытия в искусстве. Для выявления его художник иногда приводит в движение весь арсенал выразительности сразу нескольких видов искусства. Например, М. К. Чюрленис для более действенного воздействия объединяет средства различных видов искусства – слова, музыки, живописи («Сказки», «Фуги», цикл «Сотворение мира»).

Поскольку искусство отражает не предметы сами по себе, а предметы и явления, взятые в отношении к человеку, то мера их узнавания во многом зависит от степени познанности, знакомости. Такая «познанность», «знакомость» воспринимаемого объекта дает возможность несколько удалять идеальный образ восприятия от чувственной непосредственности отдельных предметов или явлений, представленных в произведении со всеми их случайностями, исключениями и т.п. чтобы лучше схватить дух изображенного или выраженного средствами искусства. Суть смысла произведения никогда не бывают раскрыты окончательно. Эстетическая идея в искусстве существует в неразрывной связи с выразительными элементами. Невозможно расторгнуть единство особой поэтики и особого смысла. В связи с этим, очевидно, интерпретация художественной структуры выступает никак объяснение, пояснение изображенного, а как создание нового смысла, смыслотворчество. Но несмотря на то, что художественное произведение всегда таит в себе нечто не досказанное, скрытое, не поддающееся адекватному пересказу, все же выявление внутренних закономерностей, превращение произведения в единую поэтическую структуру всегда было и остаётся сегодня важной задачей целого ряда гуманитарных дисциплин (психологии, эстетики, философии).

Философская герменевтика свою основную задачу видит не в реконструкции замысла, а в конструкции смысла. Поскольку смысловое содержание текста множественно по своей природе, постольку и «двусмысленность» не устранима из интерпретации художественного произведения. Х. Г. Гадамер, основатель философской герменевтики, смещает фокус проблематики с личности на смысл, по поводу которого эта личность размышляет.

Понятие произведения указывает на сферу общего употребления и тем самым на общее для всех понимание, на коммуникацию внутри понимания – пишет Гадамер. Еще Кант заметил, что если мне нравится, что я считаю прекрасным, то я призываю к согласию каждого. Человек воспринимающий искусство не может не поделиться своими мнениями, оценками о воспринятом. Тем более нередко это связано с сильными

эмоциональными состояниями, переживаниями. Желание общения, коммуникации по поводу просмотренной выставки картин или скульптур, спектакля или кинофильма, вызвано бывает и тем, что зритель не уверен в некоторых своих оценках и хотел бы поделиться своими сомнениями с более компетентными на его взгляд людьми. Хотя правильность чего-либо суждения по поводу художественного объекта не может быть определена, вместе с тем критический ум всегда готов корректировать свои оценки, вносить в них те или иные изменения. Как замечает Гадамер, произведение искусства является уникальным не просто как носитель некоего смысла, который может быть передан и с помощью других носителей, «смысл произведения искусства скорее в самом его существовании» [3, с.300].

Если исходить из того факта, что внутренним планом всякого искусства, всякой художественной деятельности выступает эстетическое отношение человека к миру, то можно раскрыть сложную диалектику взаимосвязи универсального, всеобщего и единичного, особенного в ходе изучения такого сложного явления как искусство. Искусство, с одной стороны, оказывается вплетенным в конкретные общественные связи и отношения, что и определяет возможность коммуникации, общезначимости художественных ценностей и художественных форм их выражения. С другой стороны, искусство как знаковое образование, как своеобразный язык имеет сугубо специфические качества, что определяет автономность, определенную замкнутость, развитие по своим собственным законам, не подвластным общим принципам и закономерностям общественного развития. Отсюда приверженность новациям, отход от традиций, нарушение меры и установившихся канонов и норм, смещение смыслов и постоянное обновление художественных форм. Это положение играет исходную методологическую роль при решении многих проблем понимания искусства: соотношение коммуникативности и автономности искусства, образности и знаковости, обозначающего и обозначаемого, понимания и интерпретации и другое. Важным средством коммуникации в искусстве выступает сам текст, художественное произведение, внешне являющееся своеобразным комплексным знаком. В тексте можно выделить структурные элементы и смысловую структуру, создаваемую сочетанием этих элементов. Трудность теоретического анализа заключается в том, чтобы уяснить каким образом из сочетания элементов, обладающих собственными смыслами, образуется некоторое совокупное значение, которое не сводимо к сумме значений элементов.

Литература.

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества – М.:Искусство, 1986. – 445с.
2. Гадамер Г. Герменевтика і поетика. — К.: Юніверс, 2001. — 288с.
3. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного – М.: Искусство, 1992. - 368с.
4. Л.Українка Про мистецтво – К.,1966. – 309с.

ПОСТРОЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ

Жумаева Феруза Саидовна (г. Бухара, Узбекистан)

Взаимодействие человека с окружающим его миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни.

Объективные отношения и связи (отношения зависимости, подчинения, сотрудничества, взаимопомощи и др.) неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных отношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения.

В настоящее время от учителей, преподавателей всё чаще слышно, что с детьми стало работать сложнее, так как новое поколение сильно отличается от своих родителей, а методы работы порой отстают от развивающейся педагогической действительности. Значительную роль в этой связи приобретают проблемы повышения педагогического мастерства учителя – главной фигуры, осуществляющей учебно-воспитательный процесс.

Педагогическое общение – это общение между преподавателем и обучаемым или воспитанником, между учителем и родителями, учителем и директором школы и др., направленное на создание благоприятного психологического климата. Далее мы в основном будем рассматривать педагогическое общение типа учитель – ученик.

В профессиональные знания учителя входит также представление о строении общения:

1. коммуникативные задачи, которые ставит учитель (мотивационная сфера общения). Сегодня можно выделить достаточно широкий спектр таких задач:

- это взаимообмен информацией;
- взаимопознание, взаимокоррекция поведения;
- мобилизация резервов всех участников общения, когда общение располагает к тому, чтобы проявились наиболее сильные и яркие стороны и учащихся и самого учителя;
- взаимодействие (интеракция) и организация совместной деятельности участников;
- самовыражение личности учителя и учащихся;
- взаимная удовлетворённость всех участников общения.

В целом педагогическое общение по своим задачам должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим.

2. Способы общения, т. е. выразительные средства, стили общения, этапы общения, позиции, роли, маски в общении (операционная сторона общения). В качестве этапов педагогического общения называют следующие:

- моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап);
- начало и организация непосредственного общения с классом;
- дальнейшее управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- анализ осуществлённого общения и прогнозирование нового в предстоящих видах деятельности. [1,2]

Педагогическое общение направлено на создание благоприятного психологического климата, достижение оптимального состояния учебно-воспитательного процесса и эффективное достижение педагогической цели. Технология передачи знаний отступает на второй план по сравнению с той атмосферой, которую создаёт учитель для развития личности ученика. Педагог должен овладеть искусством, мастерством педагогического общения.

В качестве ведущих критериев (признаков) оптимального педагогического общения можно считать такие, как высокий авторитет педагога у обучаемых и воспитуемых, основанный на эмпатии и даже любви между ними; совершенство во владении психологическими технологиями и техниками; опыт, сочетаемый с творческим началом во взаимосвязях и отношениях.

Педагогическое общение имеет свою структуру, т.е. этапы, которые учитель должен соблюдать при построении эффективного взаимодействия с учениками.

1 этап. Прогностический – моделирование педагогом предстоящего общения с классом (особенности класса, характер познавательной деятельности, вероятности затруднения, динамику работы). Данный этап должен включаться в подготовку учителя к уроку.

2 этап. Организация непосредственного общения. Особенно важен начальный момент общения, необходима коммуникативная атака – быстрое включение детей в общение, для этого необходимо владеть приемами самопрезентации и взаимодействия.

3 этап. Управление общением в ходе педагогического процесса. Учитель должен уметь поддерживать инициативу школьников на уроке, организовывать диалоговое общение, корректировать свой замысел с поправками на реальные условия, управлять вниманием обучающихся.

4 этап. Анализ осуществлённой системы общения и моделирование её на предстоящую деятельность.

Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения:

1. общение педагога с отдельными учащимися;
2. общение педагога через отдельных учащихся с коллективом в целом;
3. общение педагога через коллектив с отдельными учащимися.

Эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают и т.п. [4,6]

Как известно общение выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любой совместной деятельности. Это положение справедливо и для обучения и воспитания, представляющих собой опосредованную общением совместную деятельность людей, одни из которых передают, а другие усваивают накопленный человеческий опыт.

В общении человек, с одной стороны, проявляет, раскрывает для себя и других свои психологические качества, а с другой стороны, развивает и формирует их.

Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания и способы деятельности, формируясь, таким образом, как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение, как и предметная деятельность, становится важнейшим фактором психического развития человека.

Любой вид деятельности (игра, учение, труд и др.), обуславливая главное содержание общения занятых ею людей, иницируя или, наоборот, тормозя их коммуникационную активность, одновременно с этим непосредственно воздействует на распределение ролей между ними.

При этом детерминирующее влияние, как на содержание общения, так и на его форму оказывают права и обязанности, которыми наделён каждый конкретный участник деятельности. Так в образовании, как правило, чётко регламентированы права и обязанности, с одной стороны, учителей, а с другой – учеников. Именно эта регламентация решающим образом определяет поведение тех и других в процессе общения.

Межличностное общение является не только необходимым компонентом деятельности людей, осуществление которой предполагает их сотрудничество, но и обязательным условием нормального функционирования их общностей (например, школьного класса). При сравнении характера межличностного общения в этих объединениях обращает на себя внимание, как сходство, так и различие между ними.

Сходство заключается в том, что общение в них выступает необходимым условием существования этих объединений, фактором, от которого зависит успешность решения стоящих перед ним задач.

Вместе с тем в каждой общности людей какой-то вид деятельности будет преобладающим. Так, для учебной группы – овладение знаниями, умениями и навыками. Поэтому в каждом типе общностей будет преобладать тот вид межличностного общения, который направлен на обеспечение главной для неё деятельности.

На общение влияет не только главная для данной общности деятельность, но и то, что представляет собой сама эта общность. Например, если это школьный класс, то важно знать, насколько он сформирован как коллектив, какие оценочные эталоны в нем господствуют и т.д.

Особенности межличностного взаимодействия в любой общности в значительной степени обусловлены тем, как её члены воспринимают и понимают друг друга, какой эмоциональный отклик преимущественно вызывают друг в друге и какой стиль поведения избирают.

В процессе межличностного общения всегда происходит взаимодействие людей, отличающихся друг от друга эмоциональной сферой, волевыми и иными свойствами. Это станет ясно, если рассмотреть следующий случай – процесс объяснения учителем одного и того же материала разным классам. При этом каждое новое объяснение учителя с очередным классом будет неизбежно приобретать всё новые характеристики и отличия от предыдущего глубиной, продолжительностью, личностной вовлечённостью в него участников, эмоциональным фоном и др.

Для построения эффективного межличностного общения педагогу необходимо обладать коммуникативной компетентностью. Коммуникативная компетентность является сердцевинной профессионализма учителя, потому что общение с детьми составляет сущность педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определённой системы научных знаний и практических умений. [3, 5]

Процессы понимания учителя и принятия его личности детьми взаимосвязаны. Понимание учителя школьниками как перманентный процесс, подчиняясь общим закономерностям познания человека человеком, имеет свою специфику. Оно обусловлено, во-первых, социальной ролью учащихся как объектов и субъектов учебно-воспитательного взаимодействия и, во-вторых, их возрастом, опытом общения.

Чтобы быть понятым и принятым детьми, учитель призван овладеть искусством самопрезентации. Ему требуется умение произвести на детей положительное, а не негативное впечатление.

Важно, чтобы детям была очевидна логика поведения и справедливость требований педагога. Это обеспечивается не только разъяснительной работой. Более надёжно непосредственное их соучастие в выдвижении целей, выборе форм и методов работы, подведение итогов.

Для того чтобы быть принятым детьми, нельзя ограничиваться официально-деловыми отношениями с ними. Многостороннее раскрытие своей личности, своих увлечений, безбоязненное признание ошибок и заблуждений, мучительных творческих поисков упрочивают контакты с ними.

Во многих случаях сложным для учителя оказывается руководство взаимопониманием школьников. В этом процессе взаимодействует многообразие факторов, включая влияние семьи, неформальных детских объединений и др.

Взаимопонимание учащихся необходимо с воспитательной и дидактической точки зрения, ибо оно создаёт благоприятный нравственно-психологический климат общения, стимулирует сотрудничество в предметной деятельности.

Литература.

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд. перераб. и допол. – М.: Издат. Московского психологического социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 320с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
3. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. Общие основы психологии. – 2-е изд. – Просвещение: ВЛАДОС, 1995.-576с.

4. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных взаимоотношений в коллективе. – «Вопросы психологии», 1976, №5 – 324с.
5. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. Изд. цент ВЛАДОС, 1998. – 496с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ

Зокирова Фазила Болтаевна (г. Бухара, Узбекистан)

В современном образовании возрастает роль преподавателя, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия на учащихся. Преподаватель уже не может быть только проводником знаний и информации, он должен быть педагогом, психологом, психотерапевтом. От этого во многом зависит успешность его педагогической деятельности и авторитет.

Проблема слова, речи, искусства воздействия говорящего на слушателей имеет давнюю, насчитывающую более двадцати столетий историю. Многие важные вопросы этой проблемы были в самом общем виде поставлены и рассмотрены еще Цицероном. Именно ему принадлежит заслуга определения основных коммуникативных задач говорящего: «что сказать, где сказать, и как сказать». В то же время общение – совсем молодая проблема XX столетия. Если в Древней Греции и в Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то в наши дни проблема речевого общения, в частности педагогического, изучается с точки зрения целого ряда наук: философии, социальной и общей психологии, педагогики и педагогической психологии.

Общение – особый вид деятельности, оно сопровождает все разновидности ее, оно пронизывает деятельность прямо или опосредованно (читая книгу, мы общаемся с ее автором). Поэтому, если педагогу не удастся правильно наладить общение со студентами, то крайне редко предметная деятельность окажется плодотворной.

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. Дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках.

Под педагогическим общением, по А.А. Леонтьеву, обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата. [4, 49]

Во взаимодействии с педагогом студент не только принимает от него информацию о его настроениях, переживаниях, уровне понимания, но и дает ему «обратную связь» о собственной включенности в процессе общения. Ориентируясь на реакции педагога, студент строит представление о собственных успехах или неудачах, ошибках или достижениях, у него возникает представление о себе как о личности.

Плодотворное педагогическое общение ставит одной из своих целей задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе студентов. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, – отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности. Педагог может и должен опираться в своей работе на

имеющуюся систему положительных ценностей учащихся, формируя партнерскую позицию в общении.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения – важная часть педагогического общения.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. [2, 59]

Педагогическая деятельность учителя характеризуется определенным стилем – устойчивой системой способов, приемов, проявляющихся в различных условиях ее осуществления.

Стиль педагогической деятельности, отражая его специфику, включает: стиль управления, стиль саморегуляции, стиль общения, когнитивный стиль учителя. На стиль педагогической деятельности оказывают воздействие три основных фактора: индивидуально-психологические особенности субъекта деятельности (учителя), особенности самой деятельности, особенности обучающихся: возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д. (А.И. Зимняя). [1, 62] Стиль общения В.А. Кан-Калик определяет как индивидуально-педагогические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающегося. [3, 83]

На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе.

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми - категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

А.А. Леонтьев считает, что «оптимальное педагогическое общение – это общение со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает благоприятный климат обучению (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

Таким образом, педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении в большинстве случаев оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения: 1) общение педагога с отдельными студентами; 2) общение педагога через отдельных студентов с коллективом в целом; 3) общение с коллективом в целом; 4) общение педагога через коллектив с отдельными студентами. Причем эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают и т. п. В педагогической деятельности коллективность общения — это не просто коммуникативный фон деятельности, а важнейшая закономерность педагогического общения.

В педагогическом общении чрезвычайно важно адекватное понимание педагогом студентов и студентами педагога. Это способствует коррективке и интенсификации учебно-воспитательного процесса. В организации правильного взаимопонимания в процессе педагогического общения существенную роль играет эмоциональная идентификация и эмпатия, как способность эмоционально (а не только рационально) воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами.

Литература.

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для студентов вузов. Ростов: Феликс, 1997.
2. Зубарева Н.С. Коммуникативные навыки как основа оптимального педагогического общения // Теория и практика развивающего обучения. – М., 2001.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1997.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1999.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ

*Мокан Наталия Игоревна
(г. Киев, Украина)*

Диалог, как культурологическая концепция, уже давно обсуждается научным сообществом. Прошлый век богатый на культурные события, особенно те которые изменили представления о пространстве и расстоянии, сделало его локомотивом развития межличностных, межэтнических, межконфессиональных, межкультурных отношений. Результатом общих поисков и решений стают разные модели диалога, разработанные философскими мыслителями на протяжении больше чем ста лет. Смещение акцентов с изучения непосредственно ценностей культурных наследий к методу, который даёт возможность их раскрытию в процессе взаимодействия культур, делает сам диалог незаменимой ценностью гуманитарной науки 20-го века. Основную его ценность составляет возможность рефлексии представителей одной культуры, познавая другую.

Межкультурный диалог в принципе невозможен без определённого этического

аспекта – когда его участники относятся друг к другу как к особому миру, существующему согласно собственным законам, где «каждая сторона обладает мерой свободы, которая исключает отношения господства-подчинения» [1, ст.239]. Но именно этот этический аспект сегодня требует к себе особого внимания.

Так или иначе, предполагалось, что свобода будет подкреплена правами человека; институтами, основанными на цивилизационном опыте Запада и которые нацелены на реализацию этих прав и свобод; научно-обоснованными законами соблюдения свободного рынка. Но сегодня, мы все больше слышим о беззападности, отход от демократических и, если не возврату к авторитарным, то переход к, пока непонятым, гибридным форм правления. Исторически, универсальные ценности, которые всегда поддерживались Западом, перешли в ранг всеобщих и таких, что стали этической основой диалога. Что теперь, когда подрывается авторитет Запада, когда возникает вопрос, а выстоят ли универсальные ценности (если они на самом деле есть универсальные)? Останутся ли затребованными свобода и равенство в процессе диалога культур за пределами Запада?

Еще К. Ясперс подчеркивал, что «истинная ценность человека заключается не в роде или типе, к которому он приближается, а в исторически единичном человеке, который не может быть заменен или замещен» [2, ст.454]. Историчность, как истинная сущность человека проявляется в экзистенции, а экзистенцировать значит стать собой в конкретно исторической уникальности, выйти за пределы обыденного мышления и социально-организованного опыта, почувствовать внутри себя свободу как «экзистенциальный зов». Человек уникален в своей экзистенции, наибольшей ценностью которого является свобода - «фундаментальный экзистенциал человеческого бытия». Лучше экзистенция проявляется в коммуникации между людьми, которые, потенциально, имея такую свободу, искренне открываются друг другу. Более того, по его мнению, свобода не может существовать сама по себе, «изолированно», только совместно люди получают свободу. Неважно с какой позиции культуры осуществляется коммуникация, гораздо важнее воспринимать собеседника, как высшую ценность, которая позволит получить свою свободу, ведь свобода одного индивида служит условием свободы других. Причем свободе, философ предоставляет абсолютное значение, поскольку она позволяет выйти за пределы имманентного мира в мир трансцендентного, то есть найти те абсолютные основания, на которые человек должен ориентироваться в своей жизни. Знаки трансцендентного, которые можно наблюдать в нашем мире в виде шифров, открываются благодаря коммуникации, которая основывается на свободе. Благодаря абсолютным ценностям, которые должны быть актуальными для всех, К. Ясперс объясняет экзистенцию, которая помогает выйти из кризиса духовности. Лучше экзистенция проявляется во время коммуникации через открытый диалог с собой подобными.

Аксиологическая сущность диалога проявляется и в трудах других философов диалогистов, которые рассматривали собеседника не из-за его принадлежности к культуре, а из-за его духовной природе и подвластным ей абсолютным ценностям. В частности, М. Бубер указывал на диалог «Я - Ты», как на отношение, при которых собеседник имеет дело с ценностной и духовной природой человека. М. Бахтин отмечал, что это отношение качественно различных личностей, способных к восприятию Другого как самоценной личности. Для Э. Левинаса, Другой становится единственной возможностью существования Я как свободы и тем, кто освобождает его от отягощенности собой.

Если предположить, что диалог культур опирается на некую общность основоположений, которые только и могут задать адекватное пространство такого диалога, то конечно тут всегда останется место для универсальных ценностей. Как подчёркивал А. Гуссейнов, всем культурам свойственно опираться на золотое правило нравственности. Это вытекает также с идеей о всемирном единстве цивилизаций,

несмотря на разнообразие культур и традиций, которые возникали не только у западных философов и культурологов. Солидарны с ними были и восточные исследователи культуры - М. Бахтин, Ю. Лотман, В. Библер, которые в своих работах исходят из аксиомы, что «культура собственной территории не имеет», «культура нуждается в единстве». Что и сроднило универсальные ценности с диалогом. Если цивилизация одна, должно быть что-то, что подтверждает это единство (универсальные человеческие ценности) и то, что делает его возможным (диалог культур). Когда бытие одного не возможно без другого и едино в своих ценностных ориентирах. «Диалог культур предполагает не просто наличие взаимодействия и коммуникации, а установление особого рода отношений, при которых условия бытия и полноты раскрытия одного является бытие и самораскрытие другого» [1, ст.237].

Универсальные ценности имеют объединяющие свойства, способствует диалогу больше чем любая культурная общность. Это подтверждается и тем, что диалог больше актуализируется там, где пересекаются совершенно разные культуры. При этом, он не сводится к их взаимной терпимости, а предполагает определенный особую связь между ними - когда культуры, объединенные всеобщностью конечных жизненных целей, когда они одинаково понимают истину и справедливость. В целом, в своих стремлениях к совершенствованию, человечество нацелено на идеал ненасилия, на который возложена огромная роль регулятора поведения человечества: сохранение жизни на планете, взаимопонимания и согласия. Общечеловеческое, означает общее для всех людей, независимо от их национальных или культурных различий. Это то, что является показателем социальных связей, делает взаимный диалог и взаимопонимание. Главное диалогическое значение общечеловеческого заключается в том, что оно основывается на признании ценностей не только «своего», но и «чужого». Однако, понимание общечеловеческих ценностей имеют конкретно-исторический характер. Кроме того, не имеет конечной основы, которая позволяла определить общезначимы ценности для всех культур. И всегда следует помнить, что общее не стоит утверждать как самую содержательную норму, а только, как открытое условие для выявления особенного.

В условиях, когда социальная реальность проверяет универсальные ценности, гарантом которых долгое время был Запад, а сами культуры все больше стремятся подчеркнуть свое различие, диалог должен следовать своим неизменным этическим ориентирам. Ведь именно это и поможет выстоять универсальным ценностям. Когда в процессе диалогического взаимодействия, которое приведет к рефлексии, каждая культура сделает своими, местными свободу, равенство, права.

Диалогичность межкультурного взаимодействия выступает ценностью, поскольку наблюдается способность людей в процессе диалога быть вместе, оставаясь при этом в рамках своей идентичности. Диалог - это место где состоят универсальные, надкультурные взаимоотношения, которые возможно способны стать основой глобального объединения людей. Многие мировые проблемы можно решить с помощью диалога, а именно его главных ценностных ориентаций - этики и морали. В своем диссертационном исследовании «Этические аспекты диалогических концепций культуры» А. Назаренко подчеркивает, что с апелляцией к диалогу связывались надежды, чтобы в философской теории ввести этическое измерение. Современная философия диалога решает мировые проблемы с помощью этики ненасилия и ответственности. Автор исследует главные этические аспекты феномена диалога: ответственности, равенства, толерантности, ненасилия, соучастия, открытости по отношению к другому, мира, идеи равноценности культур и принципа гостеприимства, которые полагаются в отношении "Я-Другой».

Ценностный диалог - эффективная форма коммуникации, направленная на постоянный поиск ценностных смыслов с целью сделать возможным взаимодействия, выявление нового, уничтожение стереотипности, избегание конфликтности. Это не значит, что ценностный диалог культур должен делать своим предметом их ценностно-

эпистемологический статус, систему ценностей, ментальность, архетипы, систему символов или знаков, культурное достояние. Скорее наоборот, такого рода вопросы принято относить к тем, которые разъединяют, вызывают конфронтацию, преподносят одну культуру в глазах другого, подчеркивают их фактическое неравенство. Являются причинами космополитизма, шовинизма или утилитарного отношения одной культуры к другой, когда одна культура навязывает свою систему ценностей, значений и норм другой культуре, делает невозможным полноценное взаимное обогащение и взаимное развитие. Культурный плюрализм в сочетании с экономическими, политическими, экологическими, технологическими, демографическими вызовами современности является причиной того, что любые сущностные их взаимодействия не могут происходить без предварительного урегулирования методов взаимодействий. Диалог как метод коммуникации, урегулируется с помощью ряда морально-этических принципов: толерантности, взаимоуважения, равенства по важности ценностных критериев, суверенности в их формировании, паритетности субъектов взаимодействия. Структура диалога кроме двух субъектов, пространства и времени, включая сам процесс, предусматривающий ряд ценностных смыслов, ориентированных на урегулирование и расширение диалога.

Этическая ориентация диалога является определенным стандартом, что устанавливается философской теорией диалога, в форме ценностно-заданного единства, которая характеризует человечество с точки зрения единства ментальных установок, жизненных образцов, общественных привычек. То есть, диалог призван стать местом, где складываются универсальные, надкультурные взаимоотношения с помощью морально-этических принципов, которые имеют силу глобального объединения людей. Однако, такие ценностные ориентиры диалога не являются постоянными - такими, что помогают раз и навсегда решить проблемы сосуществования культур, определить культурную «сущность» ее носителей. Об этом свидетельствуют возникновение новых движений, например, этнических меньшинств в развитых странах. Можно с уверенностью сказать, что морально-этические ценности диалога способны менять свое значение в связи с изменением культурных предпосылок, основанных на знании культуры. То есть, морально-этические ценности диалога должны вступают в теоретический дискурс со всеми культурами и их общественными институтами - право, власть, гражданское общество, массовые движения, региональные конфликты.

Диалог культур должен стать пространством сбережения универсальных ценностей. Даже когда рушатся политические, экономические, финансовые структуры мировых сообществ, которые не в состоянии защитить ценности, что сами же декларировали как всеобщие, главное, чтобы всегда оставалась возможность общения. Диалогичность самой же природы человеческого мышления и сознания, будет удерживать этот вопрос на повестке в философских кругах. Главное задание, которых в открытие новых граней диалогического взаимодействия культур.

Литература.

1. Матевосян А.Ф. Диалог культур как теоретическая проблема современной культурологи //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова №1, - Кострома: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет», - 2009, - 240 с.
2. Ясперс К. Философская вера //Ясперс К. Смысл и назначения истории. - М.: Политиздат, 1991. С.527

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ЭКОБАЛАНСА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

*Поляков Виталий Андреевич
(г. Одесса, Украина)*

RESTORING ECOLOGICAL BALANCE OF LIFE ON THE BASIS OF THE

Мир утратил равновесие, и жизнь планеты на пороге тотального коллапса. Человечество ткёт полотно Танаса, идя безостановочно к самоуничтожению. Лишь мудрость законов Вселенной способна восстановить Экобаланс стихий природы.

Универсология обосновывая причинно-системный характер течения потока жизни, на этой основе способна **упорядочить и синхронизировать всё многообразие форм жизни бытия**, в т.ч. **сбалансировать возникающие кризисы**.

Универсология как парадигма новой эпохи. Универсалии Экософии. Начало новой эпохи всегда знаменует начало поиска нового осмысления сути Истины. А Дух новой эпохи раскрывает Истину в новом более глубоком миропонимании многомерности миров жизни и их относительной одновременности развития.

Гносеология релятивизма обосновывает относительность познания Истины и её абсолютность относительности!

Причинно-системный холизм раскрывает причинность Истины в её проявлении в виде целенаправленного единения элементов жизни в системы (как частей в целое) по универсальному алгоритму действия всеобщих законов природы бытия, образуя иерархию систем жизни, возникающей при поэтапном формировании континуумов пространства в потоке спирали времени циклов единения и согласованности систем микро- и макрокосмоса. Так рождается бесконечность качественно новых состояний интегрированных по предназначениям систем жизни в виде групп и сообществ в царствах природы, в т.ч. в планетных, звездных и вселенских союзах жизней микро- и макрокосмоса, находящихся в **мирном сосуществовании** друг с другом и в сотворчестве предназначений!

Поистине, мы рождены в удивительное время постижения нового лика Истины в виде воплощения духа новой эпохи в поток многоуровневой жизни по универсалиям всеобщих законов природы. В новой эпохе новый лик Истины раскрывается также и в человеке в виде его предназначения и миссии как единение и согласие с миром многоликих пространственно-временных континуумов-систем жизни.

В новой эпохе рождаются также и новые пространственно-временные континуумы личностных, коллективно-групповых, общественных отношений, объединяемых сотворчеством в коллективной стратегии (КоС). Коллективная стратегия в своей многоуровневости взаимосвязей рождает (по оси предназначения народа, нации) общественное самоуправление (СиОС как производственное, территориальное, социальное).

Таким путём возникает новый природоориентированный здоровый и счастливый образ будущего человека новой гаплогруппы стихии Вода, что ведёт к возникновению нового справедливого социально-экономического уклада жизни и гармоничной эволюции общества в мировое сообщество, и в целом возродит экобаланс человека, человечества и природы!

Универсальная научная картина мира. Универсология обосновывает причинно-системный характер упорядочивания потока жизни и чувственно-логическую синхронизацию всего многообразия форм жизни в океане бытия.

На основе универсальности алгоритма действия законов природы обосновывается причинность зарождения с последующей системностью в организации и развитии материи пространства при поэтапном ее формировании как инволюционно-эволюционной смены форм жизни во времени преобразования при построении объединенных энергосистем, которые как ступени характеризуют достижение качественно новых состояний интеграции систем жизни от макрокосмоса к макрокосмосу.

1) **Причинность** в виде механизма действия всеобщих законов природы посредством универсальных моделей, обеспечивающих наиболее эффективное управление и межсистемное прогнозирование перспектив развития систем жизни.

2) **Системность** как относительная одновременность процессов упорядоченности и синхронизации материи Вселенной, включающий организацию структуры пространства и её поэтапное формирование в цикле времени под действием законов природы. Это обеспечивает взаимообусловленность в многоуровневость иерархических цепей пространственно-временных континуумов микро- и макромиров.

Сущность причинно-системного подхода в универсальном моделировании научной картины мира заключается в следующем:

- 1- причинность и системность всех явлений;
- 2- синтеза мировой культуры и науки;
- 3- универсальной технологии воплощения синтезирующего учения и реализации на практике научного аппарата;
- 4- практики природоориентированного здорового образа жизни систем;
- 5- причинно-системного прогнозирования образа будущего и универсального моделирования наиболее эффективного пути развития.

Рассмотрим **универсальные принципы** формирования научной картины мира

1- Во всём есть **Причинность** в виде универсального алгоритма действия Законов природы, что наделяет ВСЁ Предназначением;

2- Универсалии Законов создают **Иерархию** разноуровневых систем как циклы спирали взаимосвязей в беспредельности единения всего со всем в виде ступеней развития;

3- В иерархии систем ступени развития представлены в виде **Единения** в группы самоуправляемых взаимообусловленных микро- и макропроцессов;

4- **Универсалии самоуправления** позволяют проектировать архитектуру нового образа жизни в иерархии систем;

5- **Самоорганизация** как Самоуправление в коллективной стратегии создаёт образ Будущего, обучая воплощать предназначение систем в объединенной энергосистеме.

Мироздание – это многоуровневая система жизни макро- и микрокосмоса, относительно одновременно формирующаяся в соответствии с универсальными закономерностями, имеющая уровни отношений как структуру, обеспечивающую наиболее эффективное развитие в цикле времени накопления опыта реализации Предназначения – согласованного совершенствования всех своих составных частей (по принципу матрёшки), в т.ч. в большей системе, согласно теоремам о неполноте Курта Геделя.

1. Пространственная структура уровней и сфер системы жизни мироздания (рис.1) – это причинно-следственные отношения, которые человек формирует в окружающем его мире. При этом возникает тройственность: 1) управляющая **сфера причин**; 2) **переходный процесс** от сферы причин к сфере следствий; 3) управляемая **сфера следствий**.

При этом каждый из 7-ми уровней пространства жизни любой системы имеет вполне конкретное универсальное для всех систем (от атома до вселенной) строение и характеристику.

Тогда при согласовании целей между сферой управления и управляемыми подсистемами (людьми, предприятиями, регионами и др.) возникает явление самоорганизация в виде самоуправления, а значит, устойчивое и бесконфликтное развитие.

3 – Причинные сферы-уровни. Цель управляющая историческим развитием

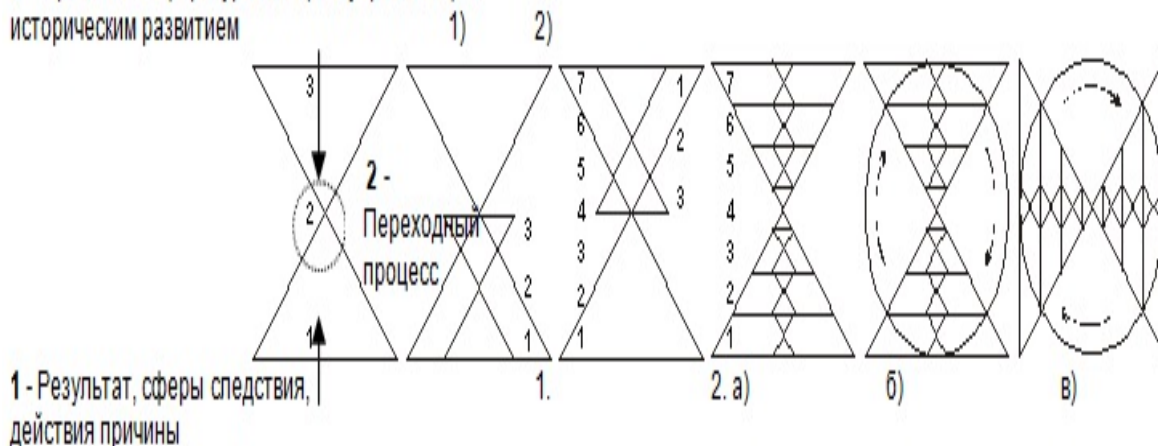


Рис.1. Формирование универсальных моделей: 1. Модель системы 7-ми уровней причинно-следственных отношений на основе 1) триады: *причина (закон)-взаимосвязь-следствие (форма, результат)*, 2) преемственность, повторение; 2. Модель поэтапного целеориентированного развития системных процессов на основе а) сохранения: структуры пространства и динамики во времени, б) цикличности инволюция–эволюция (анализ–синтез, теория–практика, дифференциация–интеграция, отражение–преобразование), в) альтернативности.

Следовательно, **универсальное управление** – это алгоритм наиболее эффективного, бесконфликтного и устойчивого развития разных систем, основанное на универсальных закономерностях жизни бытия, развития, которое протекает относительно одновременно на разных уровнях жизни в виде упорядочивания и синхронизации разноуровневых систем.

2. Временные этапы формирования структуры системы имеют циклические характеристики: 2 фазы **инволюция и эволюция**. 1. **Инволюция** – познание, адаптация, индивидуализация; 2. **Эволюция** – интеграция, управление, преобразование.

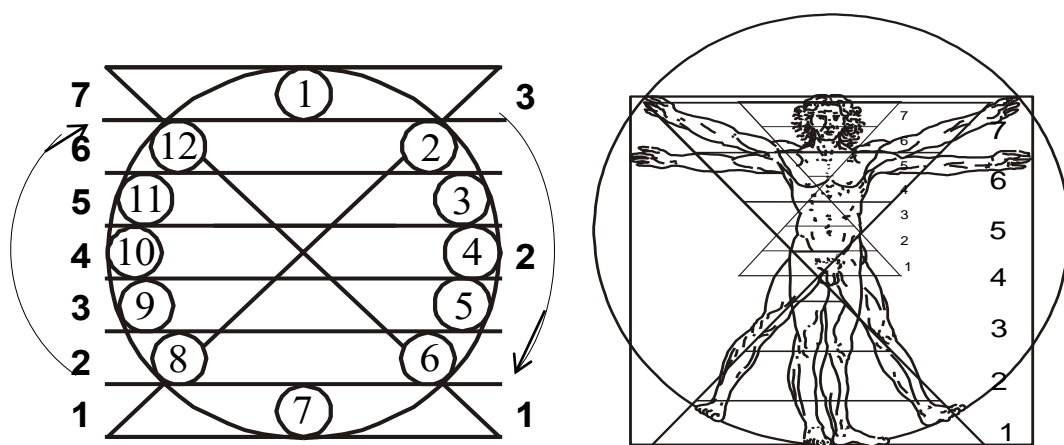
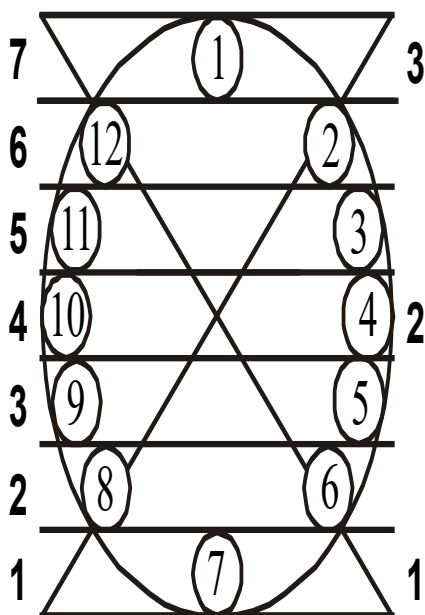


Рис. 2. 1) Формирование универсальной модели №1 и №2: 1) Модель поэтапного формирования 7-ми уровней пространства жизни систем по 12-ти этапам – 12-ти детерминантам системы.

Таким образом, возникает цикл поэтапного формирования системных жизни в пространстве и во времени – как 12 детерминант системы. Поэтому в своем цикле развития система жизни в 1-ю фазу познает универсальные закономерности окружающего мира как сущность каждого из 7-ми уровней системных отношений. А во 2-ю фазу система преобразует и интегрирует в новую более совершенную суть ту часть окружающего мира, которая была познана в 1-й фазе цикла.

Следовательно, мироздание, развиваясь циклически, накапливает опыт соответствующего качества развития своей системы, в которой строится 7 уровней системных отношений:



1-й уровень. Материя как элементы для формирования структуры пространства системы жизни;

2-й. Взаимоотношения элементов в пространстве системы жизни, а значит, формирование мира взаимосвязей и отношениях во времени;

3-й. Взаимодействие элементов системы жизни;

4-й. Адаптация и индивидуализация системы в окружающем пространстве бытия;

5-й. Взаимоотношение систем жизни, их группирование в надсистеме;

6-й. Взаимодействие систем жизни и их элементов, иерархия в надсистеме;

7-й. Перспективы развития системы жизни посредством их включения в надсистему.

Синтез мировой культуры показывает, что у всех народов мира была развита идея о всеобщности развития мира и человечества. Универсология доказывает, что универсальность организации материи начинается уже со структурной организации элементов таблицы Д.И. Менделеева (см. ранее). Если каждые два элемента с одинаковой квантовой s, p, d, f -конфигурацией обозначить как один малый цикл полного формирования химического качества, мы получим системный алгоритм с пространственной симметрией, например, водород и гелий.

Причем, если такие малые циклы с одинаковыми конфигурациям представить как циклы развития определенного качества состояния материи, то мы получим своеобразную матрешку – универсальную модель организации пространства. И модификации этой модели мы наблюдаем во всех культурах народов мира.

№ Уровень	Порядок заполнения	Силовые треугольники	Электронные орбиты
1	1	○	1s ²
2	2	○	2s ²
	3	○○○	2p ⁶
3	4	○	3s ²
	5	○○○	3p ⁶
	7	○○○○○	3d ¹⁰
4	6	○	4s ²
	8	○○○	4p ⁵
	10	○○○○○	4d ¹⁰
	13 (14)	○○○○○○○	4f ¹⁴
5	17 (18)	○○○○○○○	5f ¹⁴
	13 (14)	○○○○○	5d ¹⁰
	11	○○○	5p ⁶
	9	○	5s ²
6	17 (18)	○○○○○	6d ¹⁰
	15	○○○	6p ⁶
	12	○	6s ²
7	19	○○○	7p ⁶
	16	○	7s ²
8	20	○	8s ²

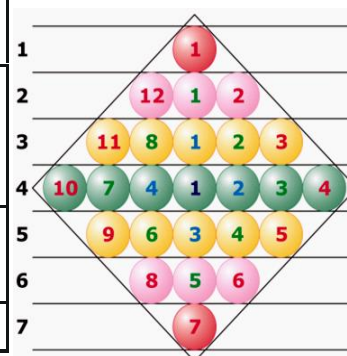


Рис.3. Три круга (3 основные витка спирали) развития и повторения предшествующих построений по универсальной закономерности строения элементов систем: 12-8-4-1 – для сферы следствия (как сечение ствола дерева или канала проводника потока жизни). Полная же схема развития систем в 3-х кругах (витках спирали) - 12-8-4-1-1-4-8-12 – для сфер причины и следствия, на примере таблицы Менделеева.

Полная схема поэтапного формирования систем микро- и макрокосмоса происходит в течение 3-х кругов-виток спирали развития. При этом яркой иллюстрацией поэтапного формирования системы микромира является таблица химических элементов Д.И.Менделеева.

Вся мировая культура иллюстрировала всеобщий алгоритм построения систем жизни, как «Образ и Подobie Бога». Именно этот алгоритм и является целеориентацией жизни, в т.ч. и человека. Но что же такое «Образ и Подobie», по которому необходимо организовать жизнь?

Поток жизни представляет собой триаду жизни, согласно древней мудрости о том, что «мир стоит на 3-х китах и 4-х слонах» как иллюстрация закона полярности.

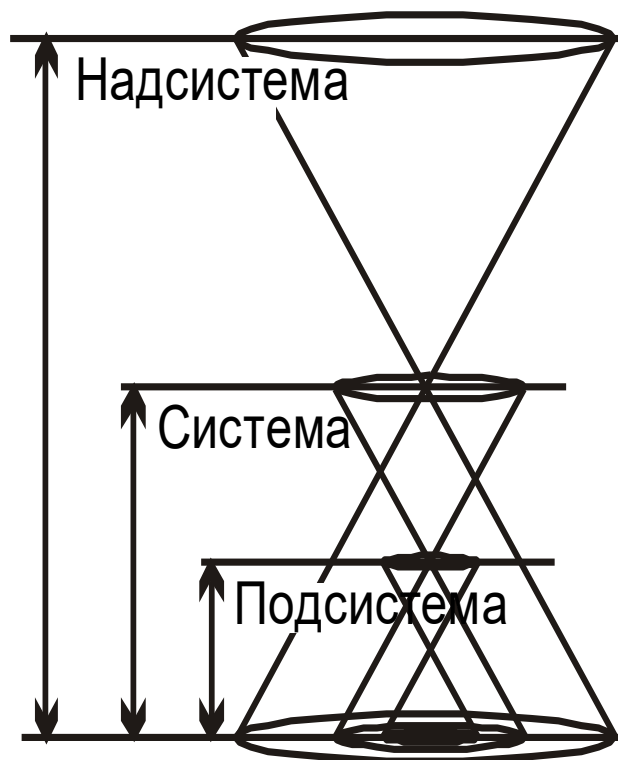


Рис.4. Системный комплекс триады системной взаимообусловленности: подсистема-система-надсистема.

3. Самоорганизация и самоуправление системы жизни.

Для раскрытия сути самоуправления систем жизни существует тройственная взаимообусловленность развития системы в пространстве и во времени. Это есть целевая ориентация развития посредством интеграции: **подсистем в системе, систем в надсистеме** и т.д. (по принципу матрёшки). И на этой основе возникает модель взаимообусловленности направлений самоуправления во Вселенной.

Таким образом, самоорганизация жизни имеет целеориентированность в виде универсального механизма действия законов природы как природной целесообразности развития. Это механизм приводит к наибольшей эффективности системообразованию и сбалансированному развитию всех уровней системной жизни.

Вместе с тем, теоремы о неполноте К.Геделя доказывают, что только ориентация природы на цели большей системы обеспечивает полноценное развитие всех сфер жизни, и конечно же, отдельно взятому элементу потока жизни. И в перспективе достигается интеграция в качественно новое состояние надсистемы жизни.

4. Переходно-инверсионный процесс преобразования во Вселенной.

Инверсология описывает универсалии причинно-системного перехода количественных накоплений систем микро-макрокосмоса в их качественно новое состояние в большего мира надсистеме. При этом относительно одновременно организации структуры пространства систем и поэтапности их формирования во времени, что характеризует универсалии трансформации материи в полевые состояния и обратно во временном цикле систем жизни на основе целеориентации, как пути наибольшей эффективности развития: подсистемы-системы-надсистемы.

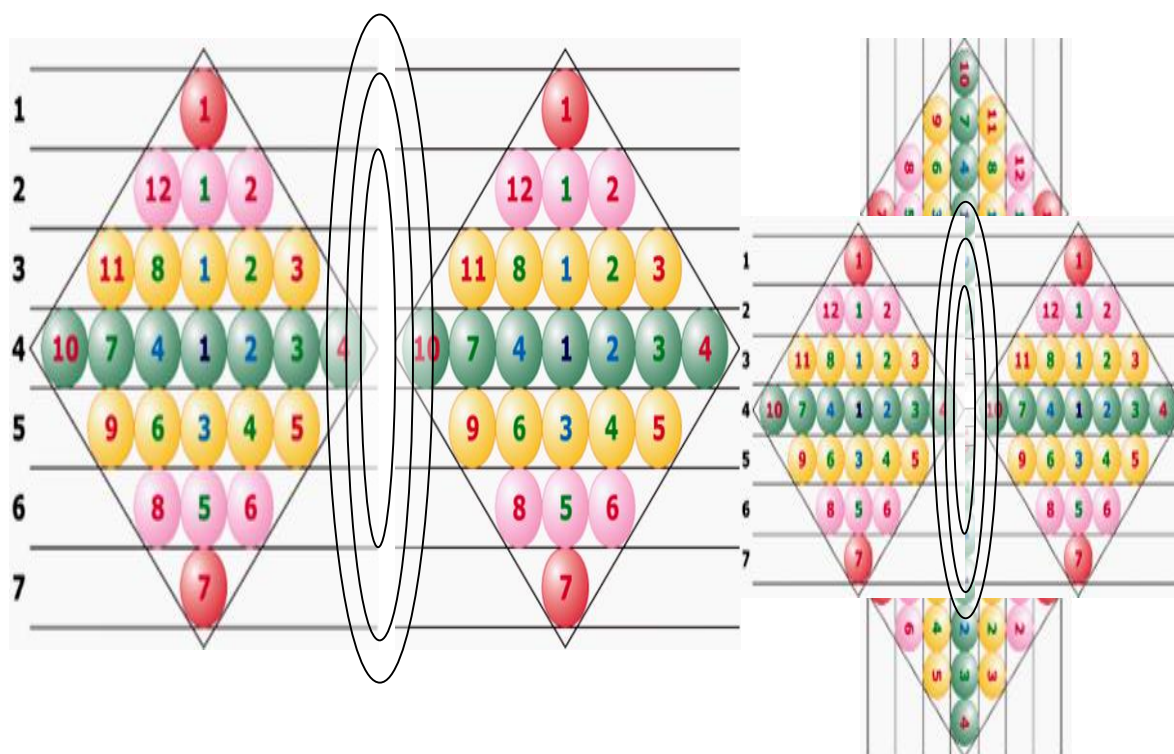


Рис.5. Переходно-инверсионные процессы развития.

Тем самым, переходно-инверсионный процесс описывает для любых систем жизни универсалии преобразования, удаления и перерождения в мире причин (послесмертия) с последующим циклическим возвратным воплощением для накопления опыта совершенствования согласованности в развитии. Это как описание процессов, происходящих при размерных трансформациях, в т.ч. для черных дыр, в которых возникает воронка времени, в которой отделяется материя от накопленного тройственного опыта (формопостроения, взаимосвязности, взаимодействия).

Таким образом, Жизнь возникает из универсального алгоритма действия всеобщих законов природы, приводящих к зарождению, развитию и преобразению систем. Ведь не случайно во всех мировых культурах звучит, что мир, как и человек, созданы по образу и подобию Бога. Отсутствие целеориентированности как детерминированной причинности приводит, как известно, к стагнации. А отсутствие генезиса универсалий поэтапного формирования цепочек взаимообусловленных жизней приводит к бессистемности и хаосу.

Таким образом, Жизнь – это относительно-одновременный причинно-системный процесс иерархического многоуровневого взаимодействия, резонанса, синтеза и аннигиляции разноуровневых систем по универсальному алгоритму законов природы «...-подсистемы-системы-надсистемы-...», создающему пространство структурирования материи при её поэтапном формировании во времени построения объединенных энергосистем, что обеспечивает непрерывность пульсации зарождения, развития, преобразования, удаления в виде переходно-инверсионного процесса в качественно новое состояние интегрированное в больший мир иерархии систем микро- и макрокосмоса Вселенной.

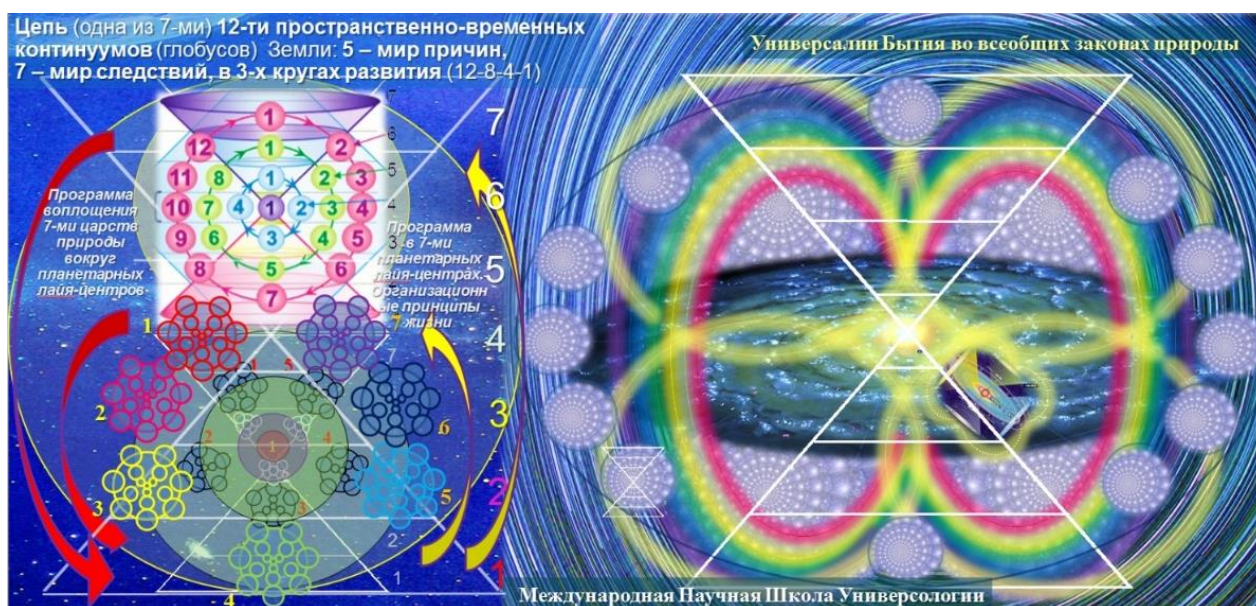


Рис. 6. Пространственно-временные континуумы системы и универсальная модель Вселенной.

Теперь раскроем смысл законов природы как причины сбалансированного развития иерархии систем жизни и феномена их самоорганизации (самоуправления).

Универсальная картина мира опирается на 7 всеобщих законов природы, из которых в результате взаимодействия в материи пространственно-временных континуумов формируются поэтапно 7 универсальных закономерностей структурообразования. Универсальные закономерности основаны на действии предшествующих законов и обуславливают действие последующего:

-7 универсальных законов (в т.ч. 6 и 7-й – синтезирующие):

- 1-й всеобщий закон – полярность; *из этого вытекает 2-й закон –*
- 2-й – преемственность и повторение; *из этого вытекает 3-й закон –*
- 3-й – сохранение и причинность; *из этого вытекает 4-й закон –*
- 4-й – цикличность; *из этого вытекает 5-й закон –*
- 5-й – альтернативность как закон свободы выбора.

2 синтезирующие закона (как сумма действий всех 5-ти предшествующих законов):

6-й закон – иерархичности как взаимообусловленности предназначений разноуровневых систем жизни.

7-й – целенаправленности развития в качественно новое состояние систем жизни.

Глобальный кризис природы и человека – это результат нарушения баланса сил природы как следствие мировоззренческого коллапса человечества! Бесцельность и опустошенность, порождающие страдания, агрессию и конкуренцию – трагические признаки современной эпохи!

Жестокость и агрессия в отношении человека царств природы и её представителей, стала трагической нормой жизни для многих людей, попавших под бремя агрессивного техногенного сообщества. Равновесие рождается из гармонии сбалансированного сотрудничества всех царств природы, из осознания человеком ценности взаимообогащения Предназначениями, а не агрессии и насилия против себе подобных и других царств природы!

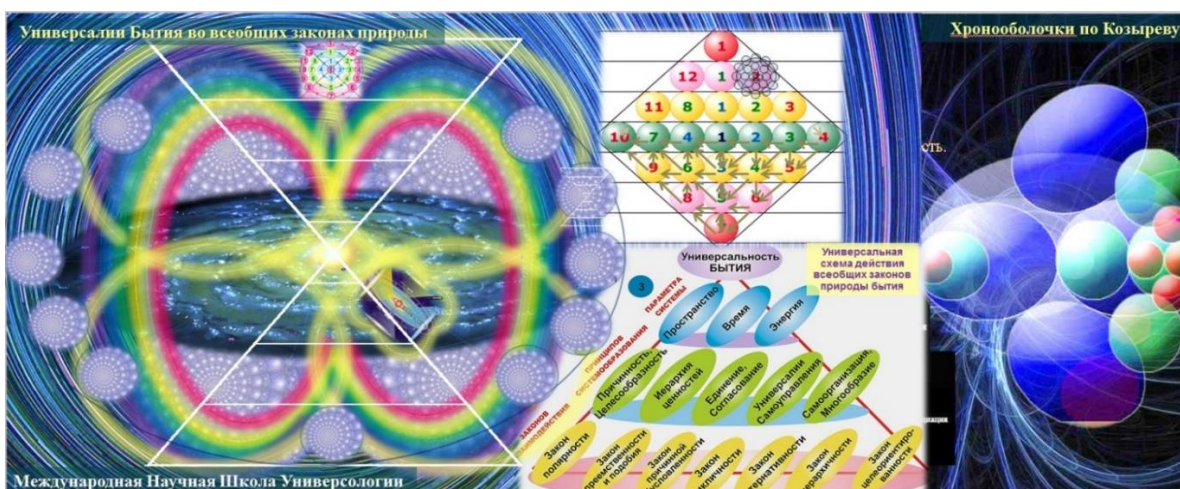


Рис. 7. Универсальный алгоритм всеобщих законов бытия и континуумы на примере хронооболочек, согласно Козыреву.

Равновесие как мудрость жизни, отстаивающая здоровье каждого царства природы как органов единого планетного организма, по аналогии со здоровьем органов и систем организма человека! Ибо как говорил К.Юнг: «Природа не терпит односторонности...», и если болен хоть один орган, то болеет и весь организм. А значит здоровье каждого царства природы зависит от здоровья всех царств природы вместе! Тогда защищая представителей животного царства природы, мы защищаем человечество в целом! А значит здоровье и счастье человека напрямую зависит от полноты развития каждого царства природы, и вегетарианство, экософия, биоэтика становится не только вопросом здоровья человека, но и нравственного процветания в виде экобаланса или деградации всего человечества в случае подавления подобно паразитам органов своего же планетарного организма!

Мы – ЗА Экософию природоориентированного развития человечества, которое способно объединившись на основе универсалий всеобщих законов природы, экософии, биоэтики, построить сбалансированность в развитии всех царств природы на планете, тем самым достичь устойчивого процветания природы и человека!

Мы – ПРОТИВ генномутированной пищи, техногенных условий жизни, лицемерия и ложных образов от СМИ, развращающих или порой говорящих о возвышенном, а показывающих образы живущих низменным; мы против иллюзий удовольствий и самозабвения, против браков, подменяющих союзы, мы против обесценивания идеалов и бесперспективности жизни, мы против уничтожения природы и природных ресурсов вместо их экономии и ресурсосбережения!

Цели Проекта МНШУ «Экософия жизни и Экобаланса природы»:

1. Создать универсальную теорию сбалансированного природоориентированного развития царств природы планеты, в т.ч. на основе причинно-системного биогенеза;

2. Объединить все прогрессивные силы и людей доброй воли по защите представителей царств природы от насилия, агрессии и жестокости в отношении человека, человечества, и в целом, планеты;

3. Создать систему непрерывного природоориентированного образования (СНеПО), обучая профессионализму волонтеров, специалистов экософов и специалистов экобаланса.

4. Создать Общественные Центры Экобаланса для сотрудничества по обучению волонтеров и подготовке специалистов экософии, экобалансу и биоэтике по поводу защиты царств природы и мира в целом.

Мы, сотрудники МНШУ, верим в то, что если прогрессивные люди начнут жить природоориентированно и будут показывать своей жизненной позицией полезность и эффективность здорового образа жизни, являя пример раскрытия внутреннего мира предназначения человека в коллективной стратегии сотворчества и совладения, что приведёт к реализации инициативы каждого члена общества, предприятий и организаций на основе общественного самоуправления (производственного, территориального, социального), которую можно достичь в отношениях, строящихся в духе новой эпохи как новый справедливый социально-экономический уклад природосообразной счастливой жизни процветающего общества в безопасном и устойчивом мирном сосуществовании народов мирового сообщества.

Универсальный алгоритм спасения человека, природы и планеты:

1. Нужно **раскрывать внутренний мир предназначения человека**, чтобы он ценил себя, научился ценить окружающий мир!

2. Нужно на основе коллективной стратегии совладения, сотрудничества, сотворчества **устранить конкуренцию** и погоню за прибылью, которая отупляет жадностью алчных к деньгам людей, готовых ради собственной выгоды уничтожать всё вокруг!

3. Нужно на основе общественного самоуправления (производственного, территориального, социального) **устранить частную собственность** на землю и на природные ресурсы, чтобы народы распоряжались во имя общего блага данным им Родиной природой и фондами!

4. Нужно пропагандировать **общечеловеческие идеалы**, строящиеся по универсалиям всеобщих законов природы (мир, равенство-свободу, братство, раскрывающие предназначение и миссию на Земле), чтобы настроить людей на всех постах во власти на **новый социально-экономический природоориентированный здоровый и счастливый образ жизни!**

5. **Мирное сосуществование** должно стать основным принципом сотрудничества всех людей, организаций, стран и цивилизаций!

Только все ВМЕСТЕ смогут найти сбалансированное решение кризисам и построить гармоничное и процветающее будущее!

Выводы:

1. Начало новой эпохи всегда знаменует начало поиска нового осмысления сути Истины. Универсология как парадигма новой эпохи предлагает на основе универсальной научной картины мира (УНКМ) восстановления Экобаланса жизни, Экософии мирного сосуществования стран, народов, религий, партий, социальных слоёв и главное – человека с природой, что сформирует равновесия в мире, счастье и процветание на планете.

2. В новой эпохе на основе экобаланса и экософии человека, человечества и природы рождается новый природоориентированный здоровый и счастливый образ человека будущего новой гаплогруппы стихии Вода, что ведёт к возникновению нового справедливого социально-экономического уклада жизни, что обеспечивает устойчивость эволюции общества в мировое сообщество.

3. Построенная на основе Универсологии Универсальная Научная картина мира позволяет раскрыть принципы и тенденции развития систем жизни, в т.ч. человечества, в новой эпохе, раскрыть их внутренний мир предназначения и миссии, на этой основе диагностировать состояния систем и прогнозировать универсалии их наиболее эффективного развития.

4. Проект МНШУ «Экософия жизни и Экобаланса природы» позволяет:

- Создать универсальную теорию сбалансированного природоориентированного развития царств природы планеты, в т.ч. на основе причинно-системного биогенеза;

- Объединить все прогрессивные силы и людей доброй воли по защите представителей царств природы от насилия, агрессии и жестокости в отношении планетарного организма;

3. Создать систему непрерывного природориентированного образования (СНПО), обучая профессионализму волонтеров, специалистов экософфов и специалистов экобаланса.

4. Создать Общественные Центры Экобаланса для сотрудничества по обучению волонтеров и подготовке специалистов экософии, экобалансу и биоэтике по поводу защиты царств природы и мира в целом.

Литература.

1. Поляков В.А. Гносеология релятивизма и теория относительности сознания / В.А.Поляков. – М.: НИИ ЦПиФИ, 1999. – 108с.
2. Поляков В.А. Моделирование системы общественного самоуправления / В.А.Поляков. – Минск: ВЭВЭР, 2000. – 172с.
3. Поляков В.А., Колесник М.А. Причинно-системный биогенез: монография / В.А.Поляков, М.А.Колесник. – Кировоград: ТОВ «Полиграф-Сервис», 2016. – 144 с.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени / И.Пригожин, И.Стенгерс – М.: Прогресс, 1994. – 265 с.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ

*Ражабов Нумон Хакимович
(г. Бухара, Узбекистан)*

В настоящее время, обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как интенсификация миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнических смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Все это обуславливает и преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность. Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую обостряет проблему адаптации в данной среде, а также может привести к трансформации этнической идентичности человека.

В ситуации становления новой узбекской государственности, демократизации гражданского общества, всего полиэтнического пространства Республики Узбекистан одним из важнейших условий формирования подрастающего человека выступает этнокультурное воспитание.

История каждого народа, содержание которой отражает материнский язык, фольклор, этническая символика, традиции, обычаи, духовно-нравственные ценности и по настоящее время формирует лучшие общечеловеческие человеческие ценности и качества.

Важной частью многомерного процесса развития личности человека в поликультурном обществе становится процесс формирования этнокультурных компетенций, а именно передачи культурных ценностей, традиций, социальных норм того этноса, представителем которого он является и в среде которого он живет, выступает неразрывной частью многомерного процесса. Использование ценностей этнокультуры определенного этноса позволяет оказать влияние на социальное, духовное, нравственное и физическое развитие современной молодёжи.

Этнокультурная идентичность народа складывается в результате знания событий своей истории, культуры, верности сложившимся духовным ценностям, почитания национальных героев. Она формируется в процессе свободного и добровольного жизнотворчества нации.

Состояние этнокультурной идентичности достигается через созданную народом социокультурную сферу. К ней относятся семья, детские дошкольные учреждения, учебные заведения, национально-культурные центры, журналы и газеты, художественная и научная литература, научно-исследовательские и административные учреждения и другое».

Республика Узбекистан отличается не только огромными просторами, богатой историей и культурой, но также этническим и религиозным разнообразием своего населения. Представители более 55 национальностей и всех мировых конфессий составляют многонациональный узбекский народ. В связи с чем, назрела необходимость в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, усилить процесс формирования этнокультурной компетенции будущих педагогов, выступающих в качестве транслятора этнокультурных ценностей

В исследовании проблемы формирования этнокультурной компетенции в современных условиях особое место занимают вопросы, рассматриваемые в следующих направлениях: профессиональная подготовка будущих педагогов, разработка методики формирования этнокультурной компетенции, разработка способов активизации этнокультурной деятельности в целостном педагогическом процессе вуза, разработка педагогических технологий, способствующих формированию этнокультурной компетенции, систематизация преемственности в формировании этнокультурных компетенций на различных уровнях образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее полное, начальное среднее профессиональное, высшее профессиональное) и др. Будущий педагог, выступая в качестве главного субъекта целостного педагогического процесса и осуществляя реализацию образовательных, воспитательных и развивающих задач, отражающих ведущую стратегию современного образования (особенно в плане духовного, нравственного и культурного развития) должен обладать знаниями, умениями, навыками и способностями, среди которых этнокультурные становятся одними из приоритетных.

Понятие «*этнокультурная компетентность*» - сложное индивидуально-профессиональное образование, которое интегрирует в себе профессиональные теоретические знания, практические умения, навыки, этнокультурные ценности и сознательный выбор моделей поведения. Компетентность организатора этнокультурного проектирования репрезентирует стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, личностные качества) во время этнопедагогической деятельности, осознавая социально-культурную значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности и необходимость её постоянного совершенствования.

Этнокультурная компетентность рассматривается как интегрированное качество личности, характеризующее степень усвоения организатором художественной культуры народа, теоретическую и практическую готовность к трансляции ее ценностей, интеграции идей этнопедагогики и современной педагогической теории в этнокультурном становлении и развитии обучающихся, воспитании культуры толерантного отношения к полиэтническому окружению.

Быть этнокультурно компетентным — это значит признавать принцип плюрализма, иметь знания о других народах и их культурах, понимать их своеобразие и ценность. Такие представления и знания реализуются через умения и навыки поведения, которые способствуют эффективному межнациональному взаимопониманию и взаимодействию. Другими словами, этнокультурная компетентность позволяет индивиду найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и

взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, а следовательно, и устранению нетерпимого отношения к людям, отличающимся цветом кожи, языком, ценностями, культурой. В целом под этнокультурной компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. [1,2]

Формирование этнокультурной компетентности предполагает введение изначально в родную для него, а затем и иные культуры. При этом, вначале должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которая затем должна развиться в способность к межэтническому пониманию и диалогу.

Формирование этнокультурной компетентности педагогов обусловливается процессом, в котором происходит преобразование внутренней сущности педагога через познавательную, духовно-практическую деятельность, основанную на системе ценностных ориентаций традиционной культуры, соответствующих природосообразному развитию всех сфер личности: когнитивной, нравственно-волевой, деятельностной, эмоциональной.

Уровень сформированности этнокультурной компетентности педагогов зависит от социально-культурных и психолого-педагогических предпосылок, под которыми понимается готовность педагогов к профессиональной деятельности по приобщению населения региона к социальному проектированию этнокультурного развития региона. Такая готовность характеризуется, прежде всего, сформированными личностными структурами, знанием традиционной культуры народа и закономерностей этнокультурного развития, освоением этнопедагогического опыта, творческим отношением к этнообразовательному проектированию.

Этнокультурная компетентность предполагает готовность к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие студентов в учебно-познавательном процессе, а также направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде.

Таким образом, проблема формирования этнокультурной компетенции, будучи весьма многогранной, на сегодняшний день в условиях интеграции в мировое образовательное пространство нуждается в дальнейших исследованиях. Недостаточная разработанность проблемы обуславливает наличие трудностей её практического решения, но, несмотря на это, средства народной педагогики остаются главным регулятором в формировании нравственных, культурных и духовных ценностей молодежи и подрастающего поколения в целом. [3, 4]

Сегодня с особой остротой наблюдается тенденция в формировании этнокультурной компетенции у будущих педагогов, обладающих образцами этнической культуры, умением передать этнокультурный опыт подрастающему поколению, обеспечивая всесторонне обучение, развитие и воспитание личности; формированием интегративной характеристики, предполагающей высокую степень теоретической, практической и личностной подготовленности будущего педагога к полноценной реализации задач этнокультурного воспитания учащихся средней школы в соответствии с национальными идеалами воспитания и учетом этнопедагогических особенностей их развития.

Литература.

1. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003.- № 2.
2. Королева Г.М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде. - М., 2010.

3. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под рук. Л.И. Новиковой. - М., 2003.
4. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения. Красноярск. 2002.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: МЕТААНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Серая Лариса Геннадиевна,
Чорноморденко Иван Васильевич
(г. Киев, Украина)*

Сегодняшнее общество характеризуется стремительными экономическими, политическими, социальными изменениями. Необходимы постоянные усовершенствования различных технологий. С каждым годом общество нуждается не просто в личностях, а в зрелых личностях, ориентированных, в первую очередь, на достижение целей, успехов в различных областях как науки и техники, так и в других сферах общественной деятельности.

В переломную эпоху данная динамика осуществляется во всех направлениях жизни человека, что ведет к фундаментальным сдвигам в обществе, прежде всего, в сознании людей и их переоценке ценностей. Результатом есть приоритет общечеловеческих ценностей как признания прав, свободы, достоинства каждой личности, так и смене идеалов, целей, смыслов. Происходит реальная смена парадигмы ценностного мышления. В эпоху глобального потребления очень важно не стать заложником различных проблем, а найти себя как личность и обрести целостность.

Для актуализации зрелости личности нужна гармония духовно-душевных качеств.

Современная эпоха характеризуется переоценкой ценностей, социальной активностью, возрастанием общечеловеческих гуманистических ценностей. Это в свою очередь ведет не только к ускоренному процессу развития самой личности, так и возможной ее деградации.

Стремление стать гармоничной, зрелой личностью — это важная задача, стоящая перед современным обществом. Решив противоречия технического и морального прогресса, мы сможем решить проблему становления гармоничной личности. При высокоинтеллектуальном развитии без развитых морально-нравственных качеств, не реально создание зрелой личности. Более того, возможны тенденции к ее деградации. Такую личность можно сравнить с бутоном цветка, который вырастает выше, крепче других цветов, но так и останется бутоном, не познав цветения, не осознав своей красоты, аромата, а значит, и своего предназначения.

Каковы же пути воспитания зрелой личности?

Главное – это улучшение качества воспитания и образования подрастающего поколения.

Развитие личностного потенциала людей, базирующиеся в первую очередь на эстетических и морально-этических принципах; осознание духовно-душевной гармонии; развитие творческого, философского мышления как необходимого фундамента для развития целостной, зрелой личности.

Необходимо осознание бесценного вклада в культуру учеными: философами, педагогами, культурологами и их влияние на будущее поколение. Людями, осознающими целостность мироздания, понимающие не только принципы и законы макро- и микрокосмоса, а живущие по данным законам и обучающие этому других.

С раннего детства ребенок должен учиться творчеству. В дальнейшем, базируясь на морально-этических ценностях, развивать мировоззрение в направлении

философского искусства. Именно философское искусство поможет соединить чувственное восприятие с рациональными моделями поведения и выйти на гармоничное бытие самой личности.

Первым и необходимым условием для развития личности является творческое и философское восприятие мира. Каждый человек уникален. Для проявления своей уникальности, развития личности и осознания своей целостности необходимо многогранное постоянное всестороннее развитие.

Причины данной проблемы кроются как в ускоренном техническом прогрессе, так и в подмене многих гуманистических основ, но основная проблема находится в измененных ценностных ориентирах самого человека.

Для решения данной проблемы нужны объединенные усилия философов, психологов, культурологов для одной цели – воспитания целостной личности.

Технический прогресс ускоряет наши возможности, но отнимает навыки выражать свои чувства и заменяет иллюзорными масками успешности. Э. Фромм в своем произведении «Бегство от свободы» пишет: «Потребитель не является для дельца конкретной личностью, чьи потребности он хотел бы удовлетворить, — это лишь объект его манипуляции.... Не только экономически, но и личные отношения между людьми приобрели тот же характер отчуждения; вместо человеческих отношений они стали напоминать отношения вещей» [3, с. 91]

Человек, живущий в мегаполисе, становится заложником многих проблем, результатом которых является: психические расстройства, хроническая усталость, одиночество, неудовлетворенность жизнью, что не дает развитие личности.

Человек теряет себя как субъект, вместо того чтобы **«быть»**, прячется за **«казаться»**.

В современном обществе происходит самая главная подмена в человеке его «Я», начиная с детства. С самого раннего возраста его сравнивают с другими детьми, ему нужно соответствовать определенным стандартам, а дальше происходит еще сложнее. Перед ним стоит задача жить или выживать. Именно с детского возраста нужно учить ребенка **ставить цели и достигать их**, нужна сила духа. Необходимо яркое проявление своей индивидуальности, согласующееся с интересами других людей. Мало научиться проявляться в мире, необходимо уметь взаимодействовать в социуме не ради выгоды и славы, а во благо других живых существ путем сотрудничества через сотворчество.

Сильные духом люди, развивая себя как личность, достигают высоких результатов в различных сферах науки, образования. Век скоростей безжалостно сметает слабых духом и взамен подпитывает материальными, низменными ценностями целые массы обыденных людей. Целая индустрия работает на поддержание бездумной массы людей, выполняющих волю государственной власти.

Ничто так не влияет на мировоззрение людей как воспитание, образование, творчество, культура, искусство.

Перед философами, психологами, педагогами в настоящее время стоит вопрос о человеке будущего. Первостепенным, важным для каждого человека, является необходимость почувствовать и понять свое предназначение в этом бушующем мире. Наиболее важным в развитии любого человека есть творчество, благодаря которому с раннего возраста происходит поиск своей индивидуальности. Данное подтверждение можно найти во многих произведениях Н. Бердяева, Э. Фромма. Человек находит путь реализации своих потенциалов, усовершенствует свои личностные качества и благодаря постоянному упорству духа, души и тела, отрывается от обыденности, актуализируя свою целостность.

Необходимо учитывать, что, живя в эпоху скоростей, ускоряется и процесс развития личности. Созревание человека — это непрерывный процесс. Философы разных эпох осознали зрелую личность согласно своей эпохи по-разному.

Осмысление зрелости личности наблюдаем с античности, где самым главным

было нравственно гармонически развитая личность. Для Сократа идеалом зрелой личности являлся мудрец с чувством меры и владеющий эмоциями. В древней Греции основополагающим в воспитании личности человека была гармония с собой и окружающим миром. В эпоху Средневековья важным был - дух и свобода. У философов Возрождения гуманизм ценился наряду с волевыми и интеллектуальными качествами человека, но отличительной чертой того времени уже становился - индивидуализм. Это гуманист – интеллектуально-развитый, образованный, с утонченным вкусом, изысканной речью и манерами. Не статус и положение в социуме, а личные качества являлись главными для понимания зрелости того времени. Роль гуманитарного образования в формировании зрелой личности было в приоритете. В 18 веке зрелость – это осознание своего места в обществе благодаря образованию.

В культуре Нового времени происходит замена ценностей зрелой личности. Стала ярко выражена тенденция к ее индивидуализации. Личность приобретает новые качества: утилитаризма, прагматизма, рационализма. И. Гердер считал, зрелость человека вторым его рождением. Философы немецкой классической философии И. Кант, В. Гегель под зрелой личностью понимали всесторонне развитую личность. Продолжая сравнительную характеристику различных эпох второй половине 20 века философская антропология демонстрирует путь волюнтаризма. Свободная личность сама должна планировать свой путь с детства и юности. Главную роль играют его потребности. Такие философы как М. Фуко, Ж. Батай, Ж.Ф.Лиотар предложили переосмысление личности человека, поставив чувства выше разума. Самореализацию как процесс личностного роста рассматривали А. Маслоу, К. Юнг, Э. Фромм и другие.

Важной, отличительной чертой современного общества – есть феномен *самореализации* - постоянный процесс развития личности. Чтобы идти в ногу со временем, нужно непрерывное развитие. Важным фактором личностного роста заключается в ее многогранности. Важность данного процесса заключается в творчестве, свободе выбора. Необходимо объединить усилия ученых разных отраслей для получения общего результата во благо самого человека новой эпохи.

В работах современных психологов мы наблюдаем общую тенденцию поиска механизмов индивидуального развития личности для морально - нравственного сознания, этических ценностей, способность к сопереживанию. Наблюдаем связи личностной зрелости с такими структурными компонентами индивидуальности, как пол, возраст, образование, черты характера, адаптивность, жизнестойкость и др.

Для **антропологической психологии** характерно внимание к структуре личности, включая индивидные, и субъектные ее элементы. Например, Б.Г. Ананьев, занимался структурой и ее развитием.

В гуманистической психологии личностная зрелость сравнивается с понятием психологического здоровья. В статье «Самоактуализация» А. Маслоу рассматривается взаимосвязь между становлением личности и ее реализацией, вводится понятие *«самореализации личности»*.

А. Маслоу выделяет трехуровневую систему развития человека в ее деятельности:

1. получение удовольствий от выполненной работы, в зависимости от оплаты, за результат.
2. получение удовольствий в зависимости от востребованности, благодарности, удовлетворения.
3. получение удовольствий от самого процесса.

А. Маслоу осознавал, что иерархия потребностей, разработанная им, относится ко всем людям, и чем выше человек поднимается в данной иерархии, тем большую индивидуальность, психическое здоровье, человеческие качества и личностную зрелость он демонстрирует. Он пишет, что не существует совершенных людей. Им рассматривались сильные духом люди, лидеры, способные раскрыть наилучшие свои стороны. Спонтанность, открытость опыту, юмор, креативность говорили о зрелых

качествах личности, а выполняя любимое дело, можно получить радость [2]. В своем произведении «Дальние пределы человеческой психики» он говорил о человеке как о продукте собственной воли, который творит самого себя и имеет четкие пределы

Анализируя данные уровни получения удовольствия, с точки зрения психологии, мы можем согласиться с многоуровневой системой А. Маслоу, но с точки зрения метаантропологического метода философии, описанного Н. Хамитовым – только частично. Уточним; первый уровень представлен на материальном уровне, второй – эмоциональном, зависящий от окружения, и третий – как самовыражение и использование своих талантов, которые по словам А. Маслоу ведут к самодостаточности.

Напрашивается вопрос: неужели *это и есть предел для саморазвития личности?* Например, путь к ответу о личности человека мы находим в философском подходе Бердяева в его произведении «О назначении человека», где он пишет: «Личность не возможна без любви и жертвы». Он поднимает вопрос нравственности. По его словам, «Сложность человека в том, что он есть и индивидуум, часть рода, и личность, духовное существо... Личность раскрывается, когда расплавляется и побеждается затвердевшая самость» [1, с. 64].

Если рассматривать удовольствие как результат, с точки зрения аксиологии нужно оценивать его разновекторную направленность: - *к себе или от себя*. По мнению М. Шелера: - «Есть нечто, что делает человека человеком. Это – дух. Это прорыв. Именно это, что находится вне жизни и переводит человека в новое качество бытия» [5, с.51]. Именно человек, как духовное существо благодаря жизненному порыву выходит на новый уровень бытия. С точки зрения М. Шелера философская антропология — это наука о сущности человека и ее структуре.

Рассматривая его два положения: «человек – общество», где человек, с одной стороны, – центр бытия с присущей ему уникальностью, саморегуляцией и с другой стороны, антагонизм личности и общества. Данное пересечение (порыв и дух; разум и переживание) говорит о самой сущности человека. Рассматривая бытие человека во взаимосвязи и единстве со всем миром, мы от антропологии в союзе с психологией, приходим к метаантропологии Н. Хамитова - учению о человеческом бытии в обыденных, предельных, запредельных проявлениях и интегрирует подходы философской антропологии, экзистенциализма и персонизма

Очень точно данная триада была описана Н. Хамитовым в словаре «Философская антропология»: «Существует три основных экзистенциальных измерения человеческого бытия, - пишет философ, - обыденное бытие человека – в относительной гармонии, наполненное материальными ценностями... предельное бытие – отрицание гармонии обыденности... запредельное бытие – восстановление гармонии на новом основании - свободной личности» [4, с.210].

В данной триаде мы видим, что для **человека обыденного бытия** главным является воля к самосохранению и продлению рода. Основные его ценности - здоровье, удовлетворение в еде, пище, одежде, сексе. Реальные базовые потребности. Материальные ценности ограничены и требуют постоянного пополнения. Человек вынужден постоянно трудиться и удовлетворять свои желания. В большей степени, человек обыденности поступает как масса ему подобных людей. Проблемы часто решаются потребительским путем.

Личностное начало в человеке обыденного бытия спит, не актуализировано.

В предельном бытии – пробудившаяся не зрелая личность с критическим мышлением, способная на бунт, протест против стереотипов. Ее личностное мировоззрение порождается тремя волями: - волей к власти; волей к познанию и волей к творчеству (учёные, художники, деятели культуры).

Возникает потребность в признании, славе. Человек проявляет корыстные интересы для пользы, своей выгоды или для выгоды семьи, детей. Важен имидж,

тщеславие. Повышенные материальные потребности в роскоши. Здесь мы можем наблюдать эгоцентричную, *не зрелую личность*.

В запредельном бытии происходит реализация, открытостью миру. Человек обретает свободу и любовь. Он гармоничен в социальной сфере (на работе, в семье), устойчив психологически. Умеет дарить счастье другим, любить, а так же получает счастье сам от возможности осчастливить других. Поиск партнера осуществляется на уровне высших ценностей. [4].

Целостная личность счастлива только с целостной, гармоничной личностью. Их всегда связывает творчество и в обоюдном стремлении к новому, они находятся в постоянном творческом развитии. Венцом таких людей есть – любовь, которая отражается на всей их жизни. Чтобы они ни делали, чем бы они не занимались, они всегда будут дополнять друг друга, а вместе создавать новое, созидающее творение. Жизнь таких людей наполнена добродетелями. Они находятся в гармонии с миром и осознают себя частью мироздания. Понимая это, человек никогда не сделает некрасивых поступков. Он нацелен на альтруизм и помощь людям для их блага без выгоды для себя. Он ценит мир, в котором живет и созидает все во благо других. На этом уровне находится самодостаточная, зрелая личность.

С точки зрения метаантропологии только в запредельном бытии человек поистине может быть свободным, любящим, любимым, целостным, гармоничным и счастливым. Его не интересует погоня за материальными усовершенствованиями. Это высоко духовный, нравственный уровень. Но достичь его можно имея высокий потенциал духовности.

Постичь запредельное бытие можно путем творчества. Н.Бердяев по этому поводу пишет: «Человеческая природа может суживаться и расширяться. Или вернее, человеческая природа погружена в бесконечность и имеет доступ к бесконечной энергии. Но сознание человека может быть суженным и подавленным» [1, с.137]. Именно от эволюции собственного сознания зависит целостность и зрелость личности. Данное состояние нацелено на отдачу, от наполненности самим бытием возникает потребность делиться, отдавать.

Углубляясь в понятие удовлетворения, мы осознаем под данным ощущением отсутствие страдания. И опять возникает вопрос: *можно ли получить удовлетворение на материальном уровне?* На ограниченное время – да. Это своеобразный лабиринт. Чем больше мы получаем материальных удовольствий, благ, тем больше хочется их иметь снова и снова. Ортега и Гассет в своем произведении «Восстание масс» ярко описал «типичное движение людей массы». Согласно метаантропологическому подходу, человек обыденного бытия будет искать удовольствия для удовлетворения своих жизненных потребностей большей частью количественным и разнообразным восполнением. (Это совпадает с психологической точкой зрения А. Маслоу). Только выходя за рамки данной экзистенции, **удовлетворение** может преобразоваться в более высокий уровень ощущения - **наслаждение**.

Это переживание не зависит от количества, это глубинное состояние носит более объемный характер наполненности. Для этого пути нужно не просто желание для удовлетворения и получения удовольствий, а реальные шаги преодоления себя.

Проходя новые этапы своего развития, ставя новые цели, человек выходит за пределы обыденности. Необходим прорыв и дух, помогающий выйти на новый уровень бытия. Трансформация личности зависит от многогранной наполненности и силы духа, выводящей к полноте жизни, и это ключевое отличие уровней, предложенных А. Маслоу и метаантропологической *концепцией Н. Хамитова*.

Как же достичь целостности и стать зрелой личностью?

Пирамида А. Маслоу в сфере *удовольствий* говорит нам о росте личности, но не рассматривает развитие зрелости личности.

Поскольку самореализация третьего уровня, где человек получает удовольствие от

самого процесса, описывается как наивысший уровень личностного роста по А. Маслоу, с точки зрения философской метаантропологии, можно сопоставить только со средним уровнем – как предельным бытием. Если рассмотреть третий уровень по А. Маслоу, где личность становится успешной, самодостаточной, это - не говорит о целостной и зрелой личности, а только о ее предпосылках.

Анализируя данное понимание личностного роста, мы видим, что первый - это материальный уровень, мы можем сравнить с обыденным уровнем проживания, когда люди зарабатывают на жизнь, порой просто выживают, то второй и третий – это уровни, где человек работает в социуме, применяет свои таланты и вознаграждением за это получает славу, почет, уважение. Мы отчетливо можем видеть эгоцентричность человека, направленного к себе, так и удовлетворение, направленное от себя в мир. Здесь кроются одни из больших антропологических задач философии о человеческих ценностях данной самодостаточной личности.

Не здесь ли кроется пик пресыщения, удовлетворенность жизнью на пределе? Мы сколько угодно можем учиться, интеллектуально развиваться, вдохновляясь новыми идеями, заниматься творчеством, но, если остановимся в удовлетворенном состоянии, в последствии можем так и не прийти к целостности и личностной зрелости. Можем остаться в стадии не зрелой личности.

Уточнением и дополнением в решении становления зрелой личности является философия в новой парадигме метаантропологии.

Чтобы прийти к целостности и зрелости личности нужно идти дальше, не боясь выйти за ее пределы. Порой кризисы и неудовлетворенность ведут к более ускоренному развитию личности. Выход за пределы получения удовольствия для себя превращаются в радость и удовольствия для других, для служения людям, миру. Только когда творчество превращается в сотворчество, только тогда можно говорить о человеке как зрелой, самодостаточной, гармоничной и целостной личности. Эта личность не зависит от положения в обществе, не удовлетворяется процессом творчества, а способна радовать и радоваться за других, наслаждаясь их достижениями.

Целостная, зрелая личность осознает счастье запредельного бытия не для себя, а для других, для всего мира. Тогда четко ощущается микро и макрокосмос. С этой позиции у человека нет проблем, есть глубинная осознанность себя частью мироздания. Вся его деятельность направлена не на себя и удовольствие за счет процесса, а во внешний мир ради других. Духовность выходит на первое место. Это особый уровень, но именно этот уровень подразумевает осознание зрелой и гармоничной личности. Личность, движимая любовью мироздания.

Осознавая психологические процессы человека в современном мире для ускорения личностного роста необходимо **развивать философское мировоззрение**. Мышление, как компас, позволяющее не просто двигаться в бесконечном потоке скоростей, а в нужном потоке осмысленно и гармонично решать многогранные задачи.

По мнению А. Маслоу, претендовать на звание «качественной» личности может очень малый процент людей. И это и есть та планка, которую нам сейчас предоставило общество. Общество потребления, удерживающее большую часть людей на грани страха и удовольствий, не дающее возможности личностному росту, но имеет возможность управлять массой обыденных людей. Для возрастания личностных качеств нужна свобода, и вместе с ней ответственность.

Понимание своего предназначения в жизни, необходимость знания, опыта, высокого потенциала и много личностных качеств, нарабатываемых в течении жизни. В течение жизни человек сталкивается с разными сложностями, кризисами. Что победит, - Эго, как животный инстинкт самосохранения и собственная выгода или исполнение нравственных принципов, исполнения духовных идеалов добра, справедливости, красоты и истины?

Сможет ли человек выйти из лабиринта своих страстей, ублажая свои чувства и

пытаясь найти решения проблем на уровне сознания, зависит от многих нравственных принципов. Сейчас человек более свободен, чем когда-либо. Его поступки могут зависеть от ситуации. Он может поступать согласно животной сущности в борьбе за выживание или развиваться культурой и руководствоваться альтруистической концепцией. Только во втором случае мы можем предполагать в человеке рост личностных качеств.

Мы живем в эпоху человека как разумного эгоиста. Для выживания человек нуждается в эгоизме как базовом свойстве личности, но без развития морально-нравственных качеств такие как ответственность, альтруизм, ему не стать личностью.

Данное состояние нацелено на отдачу, от наполненности самим бытием возникает потребность делиться, отдавать. От эволюции собственного сознания зависит целостность и зрелость личности.

Литература.

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – Москва: Республика, 1993. – (Б-ка этической мысли) С.64 – 142.
2. Маслоу А. Самоактуализация Электронный ресурс. <http://www.lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>
3. Фромм Э. Бегство от свободы /Эрих Фромм. – Пер. с англ. – М: Прогресс, 2012 – с.91
4. Хамитов Н, С. Крылова, Т. Розова, Философская Антропология: *Словарь* / Под редакцией доктора философских наук, профессора Н. Хамитова. – К.: КНТ, 2016. – с.60
5. Шелер М. Положение человека в Космосе (Перевод Филиппов А.). // Проблема человека в западной философии. / Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. Москва : Издательство «Прогресс», 1988. Гл. VI С.30-95.

ЛЮБОВЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ТВОРЧЕСТВА

Ставряни Сергей Сергеевич (г. Киев, Украина)

В современном мире во всех социальных сферах происходят процессы, связанные с усилением роли человеческого фактора, повышением внимания к психологическим особенностям индивида. В бизнесе, в менеджменте, в политике, в образовании всё большую популярность приобретают индивидуальный подход, стремление учесть психологические особенности клиента, сотрудника, ученика, студента, избирателя. Огромное значение приобретает роль творчества как способности создавать новое, применять нестандартные подходы в своей деятельности, отказываться от шаблонов. В СМИ, публицистике, на бытовом уровне часто говорят о «креативности», но не всегда ясно, какой смысл вкладывают в это понятие. Тема творчества многократно становилась предметом социологических, философских, психологических исследований, очень детально её анализировал выдающийся философ, социолог, психолог Эрих Фромм.

Хотя в сегодняшних реалиях и кажется, что условия для творчества являются благоприятными и всеобъемлющими, это далеко не так. К примеру, рассмотрим роль информационных технологий и сети Интернет с точки зрения творческой деятельности человека. Возможности быстрого получения информации, связи с любым уголком земного шара, казалось бы, дают прекрасные возможности для продуктивной деятельности, но многие ли люди используют их? Компьютерные игры, «мемы», бесполезные видеоматериалы, бессмысленные споры с незнакомыми людьми – такова бывает действительность куда чаще. С точки зрения получения информации Интернет

переполняют не только множество явных «фейков» и сплетен, но и огромное количество попросту ненужной информации. Вспомним «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли: в отличие от антиутопии Джорджа Оруэлла, Хаксли показывает мир, где нет страшных репрессий, правда, фактически, не особо скрывается, однако она растворяется в море ненужной развлекательной информации. Это весьма близко к реалиям современного мира с акцентом на комфорт, развлечения, удовольствия, которые сейчас часто заменяют знания, обучение, образование.

Труд – целесообразная, осознанная деятельность человека, направленная на удовлетворение потребностей индивида и общества. Некоторые животные, птицы и насекомые также делают несколько подобных этому действия (вошедшее в пословицы трудолюбие муравья, собирание пчёлами мёда, свивание гнёзд птицами и т.д.), но фундаментальное отличие деятельности человека – её осознанность. Очень часто мы видим, что значительное число людей не слишком задумываются о том, насколько полезна их деятельность обществу. Что уж говорить тут про творческий, креативный аспект. Для общества, где главенствует рынок неким идеалом для многих людей является наличие пассивного дохода, позволяющего не работать и вести праздный образ жизни. Отсюда огромная популярность финансовых пирамид, сетевого маркетинга и т.д. Развитие IT технологий приводит и к появлению новых видов и форм деятельности, немыслимых даже 15-20 лет назад: видеоблоги, стримы, не говоря уже про интернет-магазины. Многие люди стремятся монетизировать свою популярность в социальных сетях, в Youtube, с помощью рекламы в своих блогах и видео, сбором средств на развитие канала (так называемый «донейшен») и др. Отдельно рассмотрим образовательную сферу, где процессы утраты смыслов и перехода к превращённым формам выражены особенно ярко. Одной из наиболее опасных тенденций является всё возрастающая роль дистанционной формы обучения, постепенно внедряемая как в школьное, так и в университетское образование. Безусловно, в отдельных случаях возможность отдалённого доступа и самообучения прекрасна, однако дистанционная форма обучения может лишь дополнить, но не заменить стационарную. Ни для кого не секрет, что сейчас даже заочное обучение является лишь симулякром, не выполняя толком свою функцию – дать знание, вместо этого давая лишь диплом.

Эрих Фромм, отказываясь от фрейдистской жёсткой детерминации сексуального фактора на характер и поведение человека, рассматривает как личностные и психологические факторы, так и социальные причины. Остановимся на первых, тут он различал понятия характера и темперамента человека. Темперамент, по мнению Фромма, зависит от строения тела и является таковым от рождения. Характер же формируется в процессе социализации. Фромм выделял один продуктивный и 4 непродуктивных типа ориентации характера человека: рецептивный, эксплуататорский, накопительный и рыночный. Основой такого разделения он полагал базовую установку человека: «иметь» для непродуктивных типов и «быть» для продуктивных. Понимание разницы между модусами «иметь» и «быть» является крайне важным для Фромма, оно детально изложено в его знаменитой книге «Иметь или быть?» [4]. Человек, ориентированный на модус «иметь», стремится к владению: деньгами, властью, чувствами, другими людьми. «Если я – это то, что я имею, и если я потеряю то, что имею, кем же я тогда буду?» – спрашивает автор. Напротив, человек, базовой установкой которого является «быть», хочет быть – счастливым, активным, любящим, любимым, творческим. Фромм показывает, как в разных непродуктивных типах проявляется модус «иметь». Так, все эти люди полагают, что блага (и материальные, и духовные) находятся вне их, у окружающих людей. Рецептивный тип стремится просить эти блага у других людей, склонен подчиняться и чувствовать себя «жертвой» в отношениях. Эксплуататорский тип эти блага стремится отбирать, старается доминировать, в любых отношениях пытается самоутвердиться за счёт другого человека. Рыночный тип во всём

видит рынок, и отношения воспринимает как обмен. А накопительный тип стремится к владению ради самого владения, в отношениях очень ревнив, типичный «собственник».

Принципиально иной является продуктивная ориентация характера, базовой установкой которой является модус «быть». Такие люди способны создавать новое, они стремятся к развитию, самосовершенствованию, поиску конструктивных решений в своей работе, и только они способны действительно любить. Фромм подчёркивает, что отнюдь не обязательно только люди творческих профессий могут иметь такой тип характера: любой человек, простого физического труда также может быть Творцом. Фромм считает, что к продуктивности способен любой человек, не имеющий психических отклонений. Украинский философ Б.В. Новиков также полагает, что быть креативным способен любой человек, но различные обстоятельства мешают людям раскрыть и реализовать свой потенциал. Новиков рассматривает творчество как полезное осуществление блага через истину в красоте [3].

Основой продуктивного типа характера Фромм считает любовь. Именно способность дарить любовь, чувства, он считает базисом творчества. В работе «Искусство любить» Фромм рассматривает различные виды любви и показывает, что в современном обществе, где главными ценностями являются деньги и рыночные отношения проникают во все сферы общественного бытия, чаще встречаются различные формы псевдолюбви, основанные на выгоде и расчёте. Именно бескорыстие, готовность к жертвенности являются признаками истинной любви. Многие мыслители и философы рассматривали любовь как психологический и философский феномен. Так, ещё Эмпедокл считал любовь одной из начал Вселенной, а Фома Аквинский отмечал, что любовь предусматривает в себе осознанность и благо. Отмечали творческий характер любви и многие русские мыслители. Так, Владимир Соловьёв полагал, что идеальное общество должно базироваться не на власти, а на любви. Лев Толстой считал, что любовь является основой разумной деятельности человека, и чувством всеобщего единства мира (на наш взгляд, идеи пантеизма прекрасно переданы в рассказе «Ассирийский царь Асархадон»). Идеями гуманизма и любви к человеку пронизано всё творчество Ф.М. Достоевского.

Созидательная роль любви подчёркивается в основных религиях мира: «Бог есть любовь, и пребывающий в любви пребывает в Боге, и Бог в нем» (1Ин.4:16-18) [1]. В книге «Бхагавад-Гита», где изложены основные идеи индуистской философии и религии, говорится о том, что важное значение имеют не только действия человека, но и состояние, в котором он пребывает в этот момент, а также мотивы, побудившие к этому. Если человек делает, казалось бы, хорошие вещи, но при этом находится под влиянием гнева, гордыни, злобы, ревности и т.д., такие действия будут лишь разрушительны для общества. Наиболее полезными и эффективными будут действия в гуне (состоянии) саттвы, или благости; такие действия несут позитивный посыл и исходят из добрых побуждений и чувств. Также отметим, что важным фактором является осознанность: человек должен верно понимать направленность своих действий, взаимосвязь всех социальных процессов в мире, роль своего труда.

Таким образом, можно с уверенностью говорить: основой творческого, деятельного подхода к жизни и труду является любовь – к людям, обществу, осознанное желание улучшить и преобразовать мир. Любой человек способен творить и создавать новое и полезное в сфере своей деятельности, быть креативным. Для этого необходимо чёткое понимание места своего труда в обществе, желание быть полезным людям.

Литература.

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. - М., Издание Московской Патриархии, 1992, 1346 с.

2. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «В.М. Глушков – піонер кібернетики» (2014 р. м. Київ) / Укладачі: Б.В. Новіков, А.А. Мельниченко, В.Д. Піхорович, І.В. Виселко, В.Ю. Пряміцин / К.: Видавництво Політехніка, 2014. – 266 с.
3. Новіков Б. Творчість як спосіб здійснення гуманізму / Б. Новіков // Монографія. К.: НТУУ"КПІ", 2006. - 308 с.
4. Фромм Еріх. Мати чи бути? / Еріх Фромм. // К., Укр. письменник, 2014. – 222 с.
5. Эрик Берн. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. / Берн Э. - СПб, 1995. – 398 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Файзиева Умида Ахадовна (г. Бухара, Узбекистан)

Кардинальные изменения, происходящие в узбекском обществе, находят отражение в принципиально новых подходах к пониманию важнейших проблем современного воспитания молодежи. К одной из таких проблем относится гражданско-патриотическое воспитание, рассматриваемое сегодня как реальное социально-педагогическое явление. В условиях продолжающейся модернизации всей системы общественных отношений в республике проблема формирования патриотизма и гражданских ценностей в молодежной среде обретает особую актуальность, новое звучание и значимость.

В основе современной национальной идеи лежит забота об экономическом благосостоянии личности и общества, стремление к политической независимости Узбекистана, сохранению культуры, целостности территории, образа жизни нашего народа. Патриотизм и национальный интерес - два полюса национальной идеи. Следовательно, патриотическое воспитание детей и молодежи - одна из приоритетных задач общества в наши дни.

Формирование национальной идеи осуществляется через воспитание толерантности, уважительного отношения к культуре других народов. Проблема межнациональных отношений в современном мире является одной из актуальных. К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и школа. Хочу отметить, что предметом нетерпимости в школе может выступать как национальная, религиозная, этническая, социальная, половая принадлежность ребенка, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения, привычки.

Толерантность — это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

Толерантность - глобальная проблема, и наиболее эффективным способом ее формирования у подрастающего поколения является воспитание. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Говоря о гражданско-патриотическом воспитании в вузе, мы имеем в виду постепенное и устойчивое формирование у студентов – будущих педагогов патриотизма, культуры межнациональных отношений, любви к Родине, как к малой, так и к большой, воспитание уважения к государственным символам. Студент - будущий педагог, должен осознавать себя гражданином своей страны и проявлять готовность активно содействовать процветанию общества.

В научной литературе отмечено, что патриотизм - одна из важнейших черт всесторонней гармонично развитой личности. «Гражданско-патриотическое воспитание студентов — это непрерывный, целенаправленный, социально-обусловленный процесс становления и развития личности, как патриота и гражданина своей страны» [1].

В основе гражданско-патриотического воспитания лежат общечеловеческие, личностные и гражданские ценности. Общечеловеческие ценности включают такие важные добродетели, как любовь, сострадание, сочувствие, справедливость и так далее. В настоящее время при пересмотре идеологической позиции, изменении позиции личности в обществе переоценена значимость гражданско-патриотического воспитания. Формирование общечеловеческих ценностей, нравственности и культуры среди молодежи имеет большое значение. Определяющей идеей в воспитании студентов является отражение того, что человек есть только благодаря осмысленности своей жизни. Человеком можно считать того, кто несет ответственность за последствия своих действий, оценок, а также за принятие определенных стандартов жизни. Важно рассматривать человека как уникальную личность [3]. В реализации задач гражданско-патриотического воспитания обучающихся большую роль играет правильно построенная работа на факультете, в группе, в университете в целом.

Несмотря на то, что в гражданском воспитании доминирует социальный аспект, выражающийся в большей степени в правовой сфере, а в патриотическом - социальное начало определяется духовно-нравственной сущностью человека, в последние годы наблюдается тенденция сближения этих важнейших направлений воспитания именно на основе их ярко выраженного социального характера, ибо истинную гражданственность личности характеризует высокий уровень сформированности у нее патриотизма (служение своему народу на основе любви и верности к Родине), а истинный патриотизм выражается в глубоком осознании чувства национальной гордости и национального достоинства через призму государственных и общественных интересов, социальной активности, политической и правовой культуры.

Такой подход к рассмотрению патриотизма и патриотического воспитания в контексте их взаимосвязи с гражданственностью и гражданским воспитанием обусловлен процессами сближения, интеграции социально-правовой доминанты гражданского воспитания с духовно-нравственным стержнем патриотического воспитания.

Целью гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в целостном педагогическом процессе вуза является обеспечение оптимальных научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для воспитания молодых граждан-патриотов Отечества, обладающих высшими социально-ориентированными качествами, готовностью и способностью реализовать их для развития и укрепления государства и общества.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах, которые дают более развернутое представление о молодых специалистах, востребованных сегодня обществом:

- анализ особенностей и определение сущности гражданско-патриотического воспитания студентов в новых социально-экономических условиях развития Узбекистана;
- формирование у студентов гражданственности и патриотизма как наиболее актуальных на современном этапе нравственных качеств личности;

- развитие ценностных ориентаций студенчества на основе общечеловеческих ценностей через аксиологию отечественной культуры, способствующих пониманию социальной реальности и выступающих регуляторами поведения;

- воспитание политической и правовой культуры: формирование политической грамотности и умения отстаивать свои политические убеждения; развитие способности реализовывать свои права, выполнять обязанности и соблюдать законы и нормы поведения;

- развитие исторического сознания молодежи с учетом специфики своего региона, его истории, культуры, традиций; формирование способности ценить достижения и богатства страны, готовности к их приумножению всей своей будущей социально-трудовой деятельностью;

- совершенствование этнопедагогической культуры студенческой молодежи через пропаганду национальной культуры и воспитательных традиций разных народов, способствующую формированию веротерпимости, межэтнической и этнокультурной толерантности на основе единства и дружбы народов Узбекистана;

- формирование активной гражданской позиции студенчества, которая является показателем гражданской зрелости и социальной активности личности, характеризующейся гражданской сознательностью и конкретным реальным участием в общественной жизни вуза, города, страны, и создающей предпосылки для гражданского поведения с глубоко осознанным чувством ответственности, долга, милосердия при проведении социальных акций;

- создание в целостном педагогическом процессе вуза условий для активного социального функционирования молодежи; организация эффективного студенческого самоуправления;

- воспитание патриотизма и гражданственности через формирование позитивных моделей поведения и популяризации образа героя нашего времени среди молодежи.

Уровень сформированности личности патриота определяется, по нашему мнению, следующими критериями:

- общественной направленностью личности;
- сформированностью нравственных ценностей;
- высокой социальной активностью;
- стремлением своими действиями служить Родине;
- ответственностью за свои действия и поступки. [2]

Процесс формирования у гражданина чувства патриотизма состоит из двух четко выраженных аспектов:

- психологического, предполагающего интериоризацию внешних явлений в структуру внутреннего плана личности патриота с последующей экстериоризацией, проявляющейся в специфической деятельности будущего гражданина;

- организационно-педагогического, охватывающего как непосредственное патриотическое просвещение, так и организацию разнообразной практической деятельности.

Становление и развитие личности будущего гражданина происходит в социокультурном пространстве, как процесс выборочного присвоения его ценностей. Гражданско-патриотическое сознание формируется на основе присвоения общественных ценностей, в том числе нравственных правовых норм отношений, национальных и региональных обычаев и традиций. Поведение личности выступает средством и результатом гражданско-патриотического воспитания, которое можно охарактеризовать через направленность личности, ее потребности и ценностные ориентации.

Процесс формирования направленности личности в аспекте гражданско-патриотического воспитания осуществляется на нескольких уровнях:

- на установочном уровне проводится актуализация мотивации, формируется цель и план действий, выбор способов деятельности, создаются условия для реализации намерений;

- на уровне конкретизации мотивов принимаются решения по совершению конкретных действий, связанных с достижением поставленных целей воспитания (формирования и развития);

- на уровне реализации цели происходит завершение операций по достижению целей деятельности, проводится анализ результатов этой деятельности.

Современные требования к уровню подготовленности молодых людей к самостоятельной деятельности требует внесения целого ряда кардинальных корректив в содержание воспитательного процесса. Они должны исходить из современных реалий, учитывать социальный заказ общества и приоритет общечеловеческих ценностей, а значит обновления духовных начал, глубокого познания наших исторических ценностей, героического прошлого нашего Отечества, высокой самодисциплины, воли и гражданского мужества. Поэтому одним из важнейших направлений в совершенствовании гражданско-патриотического воспитания выступает переход от экстенсивного к интенсивному процессу, ориентированному на формирование у конкретной личности - высоких морально-психологических, нравственных и физических качеств, необходимых ему знаний, умений и навыков, то есть на конечный результат - высокий уровень готовности личности к важнейшим социально-значимым функциям гражданина.

Уважение к своей стране, к ее национальным традициям, истории и богатой культуре является основой любого воспитания. Согласитесь, что невозможно вырастить настоящего гражданина и достойного человека без уважительного, трепетного отношения к своим истокам.

Патриотическое воспитание школьников должно стать той объединяющей силой, которая сможет вырастить поколение настоящих патриотов, любящих свою Родину не на словах, а на деле. Патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа; поколение, которое возведет Узбекистан на пьедестал, сможет приумножить национальные богатства, а уровень жизни сделать качественнее. Поэтому работа с детьми в области формирования патриотизма и гражданственности является актуальной задачей в настоящее время. [3]

Подводя итог, хочется сказать, что гражданско-патриотическое воспитание занимало и будет занимать центральное место в моей воспитательной работе и работе каждого педагога. И благодаря разнообразию форм и методов работы есть уникальная возможность повлиять на становление будущих граждан, патриотов Узбекистана.

Литература.

1. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография /А.В. Пономарев [и др.]. Екатеринбург: Урал. ун-т, 2015. - 408 с.
2. Гаврилюк В.В., Маленков В.В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социс. 2007. № 4.
3. Самигуллина В.Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в образовательной организации высшего образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 1-5.

КИТАЙСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТЫ

Хавроненко Василий Дмитриевич (г. Киев, Украина)

Исследования традиционных китайских культов показывает нам их значимость для жизни общества. Они органично вплетены в оригинальную конфуцианскую цивилизационную модель, и являются по существу ее фундаментальной социокультурной основой. Кроме этого исследователи также отмечают их множественность и взаимную толерантность. Культ Неба и Земли, Культ императора - правителя и государственной власти в целом, Культ предков и выдающихся людей прошлого - вот неполный перечень китайских культов. Китаец кроме общих культовых обязанностей может иметь еще и собственные, семейные то ли клановые объекты поклонения и осуществлять собственные культовые обряды. Если рассматривать культ как систему религиозных действий при участии профессиональных служителей культа, с использованием соответствующих культовых предметов, сооружений и символов то они присутствуют в китайской традиции, но в отличие от христианских культов не имеют глубокой догматичной основы. В них отсутствует идея Бога - Творца, Вседержителя, персонифицированного Бога-Абсолюта. Культ, в Китае, это почитание, восхваление, обожание духов определенных исторических личностей, духов предков, одухотворенных естественных явлений. Исследователи китайских национальных культов отмечают что для них характерные следующие черты [2; 166]:

- СЕКУЛЯРИЗАЦИЯ культовых ритуалов, их, согласно европейских взглядов, непомерно светский характер. Культовая составляющая в отличие от догматичной в китайских традициях достаточно развитая, что и отмечали христианские миссионеры, наблюдая наличие в Китае большого количества храмов, монастырей и других культовых сооружений, присутствие в каждом доме предметов культа. Очевидной была также соответствующая активность людей, массовое участие их в культовых ритуалах и это при том что идея Бога какой бы наказывал и миловал не была распространена. Буддизм, даосизм, а тем более конфуцианство религиями мы называем достаточно условно. Понятием религия, мы учитывая специфику Китая, скорее показываем определенную совокупность культовых церемоний.

- СИНКРЕТИЗМ: В сочетании конфуцианства, даосизма и буддизма "саньцзяо" мы наблюдаем исторически сформированный своеобразный религиозно-философский синкретизм органическое взаимную интеграцию разных культов, философских идей и учений. Взаимная толерантность этих культов объясняется отсутствием в них принципиальных положений, которые бы признавались абсолютно истинными и вокруг которых продолжалась бы непримиримая борьба. Для буддизма в его китайской разновидности "чань" и японском "дзен" характерной особенностью является то что он не дает "правильных ответов", отрицает авторитетность "священных" текстов и даже необходимость их изучения. Конфуцианство, давая людям этико-ритуальные правила поведения, системные моральные и эстетические ценности, оставляло вне своих пределов мистическое и иррациональное. Быть мистиком то ли атеистом, даосом то ли буддистом не мешает человеку быть в то же время и конфуцианцем [1; 205].

Онтологическим основанием религиозно-философского синкретизма есть характерные для китайской философской мысли представления о переменчивости, текучести, несовершенстве Поднебесной. В китайской философии отсутствуют четкого разграничения на духовное и материальное, сакральное и мирское. Естественные, социальные, духовные процессы - суть едины. В традиционном китайском обществе не было разделения на светскую и религиозно-духовную власть, иерархия светской и религиозной власти по большей части была единой. Государственное правление имело форму теократической абсолютной власти одного лица. Столица, в императорском Китае была больше ориентирована на выражение сакрального величия верховного правителя и на необходимости выполнения им культовых обязанностей чем на удовлетворение потребностей жителей города. Император он же Сын - Неба был верховным духовным лицом для всех основных культов Китая и, как считалось, он

выполнял свои функции согласно воли Неба. Неподобающее выполнение императором этих функций могло привести к потере им небесного мандата. Власть всяк поддерживала ведущие религиозные культы, пытаясь максимально интегрировать их в официальную культовую систему. В свою очередь для конфуцианства, даосизма и буддизма общим было характерно почтительное отношение к императорскому государственному культу. Рядовой же китаец из каждого культа брал то что было нужно именно ему преимущественно не осознавая обособленность этих культов.

- СИМВОЛИЗМ: Это замена реальных вещей и действий их символами. Так в Китае с целью обеспечить комфорта покойнику в его загробной жизни четко регламентирована похоронная церемония в определении ее этапов, положения могилы, размещения предметов. И до сих пор сохранился обычай класть в могилу необходимы покойнику вещи хотя по большей части в символическом выражении. В современном Китае действуют магазины где продают вещи из бумаги которые можно положить в гроб. Можно вместо вещей положить письменный перечень предметов, которые должны сопровождать покойника в тот свет. Следовательно, здесь проявляется характерный для китайских культов символизм, когда реальные вещи заменялись их символами [1; 201].

- КОНСЕРВАТИЗМ: Следует отметить что консерватизм является универсальной чертой традиционной китайской культуры. Так Конфуций признавал источником достоверного знания те давние тексты которые получили статус конфуцианских канон. Для буддистов, как известно, жизнь человека - это колесо сансары которое должно пронизываться стремлением к нирване через улучшение собственной кармы. Для даосов же образцом общественной и личной жизни также была жизнь совершенно-мудрых предков. В западной традиции, в отличии от китайской, присутствует идея прогрессивного социально-экономического развития, выраженного в поступательных изменениях историко-культурных эпох, социально-экономических формаций. В Китае же историческая хронология имеет в своей основе периодизацию согласно времени правления определенных династий.

- ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНФОРМИЗМ: Это стремление приспособиться и даже интегрироваться к политической власти. В целом эволюция культов Китая двигалась путем прагматичной оптимизации традиционных культов и приспособления их к политическим потребностям. Государственническая идеология формировалась вокруг официального, прежде всего императорского, культа. Знание всего комплекса культовых ритуалов стало приобретением и привилегиями ученых - чиновников которые должны были подтверждать эти знания складыванием соответствующих экзаменов [3; 82].

По своей форме, культ в Китае, это совокупность необходимых ритуальных действий которые имеют символический характер, социальную значимость и осуществляются с целью магического влияния на реальность (даже в ее космическом измерении). Можно утверждать, что целью проведения ритуальных церемоний есть не только выражение упорядоченной социальной иерархии, когда каждый играет роль в соответствии со своим статусом и не только средство воссоздания традиционного знания на уровне мифологии, но и, что очень важно, необходимым человеческим вкладом в космический порядок. Культовый ритуал, по мнению Конфуция, гармонически сочетает мир живых людей с миром предков, духов людей и духов природных явлений. Благодаря ритуалу поддерживается необходимый баланс духовных энергий во всех мирах.

Литература

- 1.Классический Китай / Иван Каменарович. - М.: Вече, 2006.- 416с.
- 2.Традиційні культури і ритуали Китаю / Василь Хавроненко. - Університетська кафедра №2/2013. - К.: КНЕУ, 2013. - 65-75с.
- 3.Філософія конфуціанської освіти / - Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник №2(11). –

К., ВПЦ «Київський університет», 2018. - 80-83с.

ФИЛОСОФИЯ И СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ

Ципуринда Владимир Степанович (г. Киев, Украина)

Модернизация экономики, к которой стремится Украина - это кардинальное изменение характера функционирования не только экономической системы, обеспечивающей динамику наращивания ее инновационного потенциала, но, прежде всего, культурно-этических изменений людей и общества, что требует и нового осознания, следовательно, и другой образовательной системы, другого отношения людей к своему предназначению, жизни вообще. Это требует знаний о действии Универсальных законов Природы, причем на алгоритме их проявления, на которых и должны опираться уже социальные законы общества.

Общеизвестно, что стратегический выбор развития любого общества всегда формирует определенная «критическая масса» соответствующих подготовленных лидеров-специалистов в различных сферах народного хозяйства, то есть элита государства. Поэтому, всегда образование должно давать не только профессиональные знания, но и соответствующее воспитание этики, культуры, ценностей, которое базируется на комплексных знаниях об алгоритме действия Универсальных Законов Природы на развитие человека и общества, что позволит эффективно прогнозировать и моделировать соответствующие стратегии развития. Если бы образование имело такую гармоничную двойственность, то народы мира каждое столетие не были бы ввергнуты в войны и периодические мировые кризисы.

Еще в начале прошлого века академик В. Вернадский сформулировал роль человеческого интеллекта как производительной силы глобального масштаба и связал дальнейшее развитие человечества с наукой, интеллектом и гуманизмом, то есть с «ноосферизацией» [1]. Понимание приоритетов стратегического развития даст возможность системе образования готовить будущую интеллектуальную элиту государства, которая бы осознавала свою принадлежность к большей системе, в которую она будет входить, т.е. коллективу, обществу, человечеству, планете, осознавая единство, неделимость универсальных законов развития и деятельности предприятия, жизни общества, окружающей среды. Поэтому возникает необходимость внедрять интегральное образование, которое синтезирует накопленный культурный опыт человечества и включает современные научные знания и причинно-системное видение развития общества и природной среды, каждому человеку принимать ответственность за свое личное развитие, развитие коллектива, своего государства.

Поэтому целостная система знаний, которая дает верные ориентиры, как отмечает В.А. Поляков, состоять из 3-х блоков: космоэтически ориентированных базовых знаний, основанных на универсальных закономерностях развития; социально ориентированных профессиональных знаниях; глобально ориентированных управленческих знаниях, которые позволяют управлять

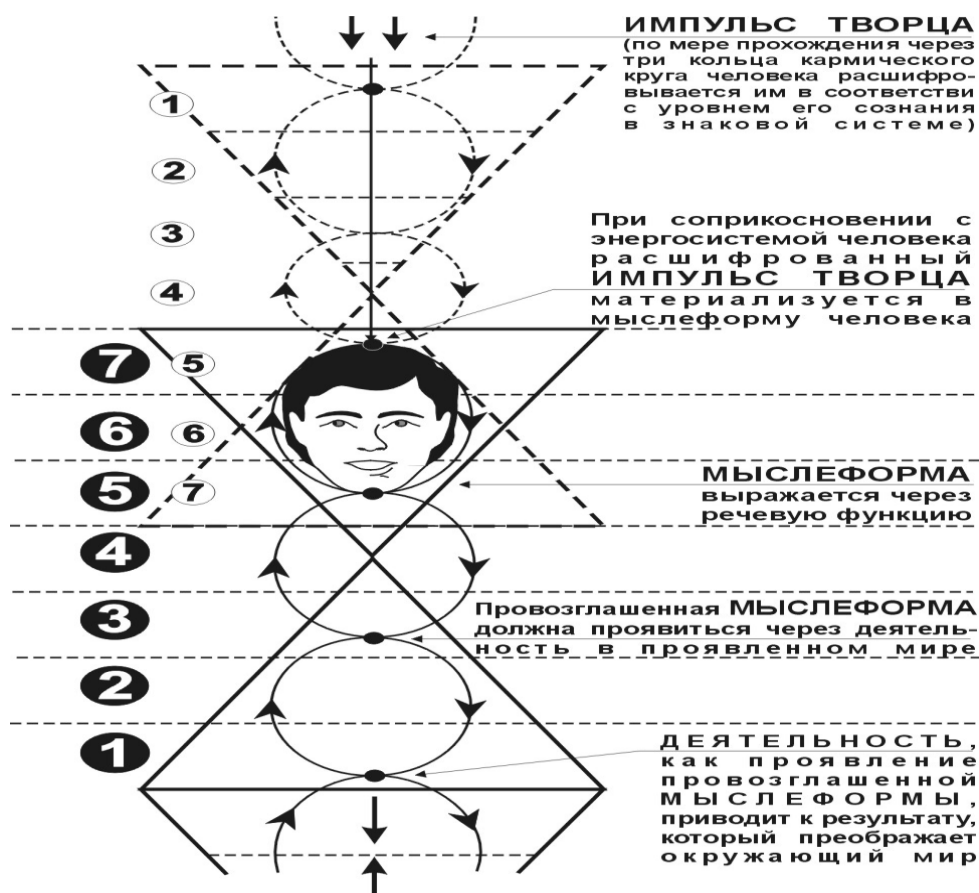


Рис. 1. Единство и целостность мысли, слова и деятельности (разработано автором) инновационными процессами развития [3]. Уникальность человечества и каждого человека в том, что он проводник энергий Творца, его Божественной Мысли, а, значит - Сотворец, и в этом его великое Предназначение. Однако, человечеству и каждому человеку еще предстоит это глубоко осознать.

Пока еще человечеством проживаются и переживаются эгоистические тенденции «Разделяй и властвуй, а не объединяй и развивай». По Закону Повторения и Преемственности - Мысль, проявленная в Человеке – это Дело Творца, а Слово, которое произносит Человек – это результат Его деятельности. И в этом сотрудничество и сотворчество Творца и Человека. Слово должно выражать мысль максимально точно, без искажений, лжи, грубости, насмешки, гордыни и т.д. Это требует полноты включения в поток Жизни, гармонизации прямой и обратной связи, резонанса объединения человека с Творцом. Иначе, по выражению С. Е. Леца, человек будет напоминать тех, которые знают химический состав запаха цветка, но не чувствуют его аромата. Но этот резонанс достигается в процессе все возрастающей интеграции и сотрудничества человека с человеком и всеми царствами Природы. Поэтому, **СЛОВО** – означает **согласованность с Логоса Волей**, т.е. включение в поток жизни, правильно расставляя свои приоритеты и ценности развития. (Рис.1)

К сожалению, у многих современных людей смещение приоритетов подстерегает опасность выделения тех приоритетов, которые приводят к получению быстрого результата. Однако, чем выше приоритеты, тем более они энергоемки. Следовательно, снижение уровней приоритетов и неправильное их размещение приводит к снижению

энергоёмкости и неспособности к высокому уровню объединения. Любое отклонение от идеально выстроенной цепи приоритетов – увеличивает энергозатраты, т.к. есть многократное смещение вектора направления и рассеивание в пространстве.

Поэтому так необходимо развивать причинно-логическое мышление. Отсюда Логика – есть нравственность Мысли и Речи (Слова). В таком случае, логика должна основываться на расширении понимания Знаковой системы и проникновения в ее суть. Это означает следование универсальному алгоритму развития согласно Законам Природы.

На протяжении последних тысячелетий в мире существует проблема языка. Все языки мира, и украинский особенно, целенаправленно и методично подвергаются зомбированию. При этом преследуется цель – сделать подмену первоначального значения слова ложным, несущим негативный потенциал психической энергии. Это диктуется необходимостью достичь влияния на психологию и поведение не только индивидуума, но и общества в целом, путем создания в обществе взрывоопасных ситуаций. А также возможностью в нужный момент вызывать общественные катаклизмы с тяжелыми разрушениями и жертвами. Для этой «грязной» работы «неправильный язык» является самым действенным, опасным и подлым орудием. Еще 2500 лет назад китайский философ Кун-цзы (Конфуций) напоминал о проблеме неправильного языка: *«Если язык неправилен, он не обозначает того, что должен обозначать. Если же он не означает того, что должен обозначать, то не будет сделано то, что должно быть сделано. А тогда мораль и все искусства придут в упадок, справедливость сойдет на нет, и все окажется в состоянии безмерного хаоса».*

Исследователями команды П.П. Горяева было обнаружено, что на ДНК могут воздействовать слова и вибрации, поэтому ДНК может изменяться и перепрограммироваться при помощи слов и вибраций [2]. Вот выводы их исследований:

- ДНК не только отвечает за строительство нашего тела, но служит также для сохранения информации и общения с миром. Генетический код, следует тем же правилам, что и любой язык. С этой целью сравнивались правила синтаксиса (как слова соединяются во фразы и предложения), семантика (о значениях в языке) и основные правила грамматики. Обнаружено, что щелочи в нашей ДНК подчиняются обычным грамматическим правилам, как и в языке. Таким образом, человеческие языки не возникли случайно, но стали отображением врожденной ДНК.

- Живые хромосомы функционируют точно как солитоновые/голографические компьютеры, используя эндогенное лазерное излучение ДНК. Базовые структуры ДНК (щелочные пары) и языка, идентичны по своей структуре, нет необходимости в расшифровке ДНК. Если использовать слова и предложения человеческого языка, то Живая субстанция ДНК (в живой ткани) всегда реагирует на лазерные лучи, модулированные языком и, даже, на радиоволны, если используются подходящие частоты. Это научно объясняет, почему аффирмации, аутотренинг, гипноз и тому подобное обладают таким сильным влиянием на человеческое тело. Совершенно нормально и естественно для наших нитей ДНК реагировать на язык.

Из духовных источников давным-давно известно, что наше тело программируется языком, словами и мыслями. В наше время это научно доказано и объяснено. Поэтому, каждый человек должен работать над внутренними процессами и расширением СОЗНАНИЯ, чтобы продемонстрировать сознательное общение с ДНК [3].

Понимание сущности языковой проблемы как дезинформативной лексики, можно представить так, что Законы Языка проявляются на уровне сверхчувственного восприятия и отражения, т.к. физической основой языка являются его собственные звуки. Звуки, в свою очередь, подчиняются Универсальным Законам Природы. В биологии аналогичные процессы смены формы или качества живого организма называется мутациями, а организмы, претерпевающие мутацию, мутантами. Человека, претерпевающего мутацию на языковой основе, можно назвать манкуртом (усеченный

разум) или же дебилом (потерявшего родовые признаки и способности к саморазвитию).

Утрата человеком основ своего родного языка равнозначна акту смерти, т.к. конечный результат такой утраты есть полная ликвидация духовной родословной, своих естественных черт характера, своего восприятия информационного поля Вселенной. Сообщество людей, утративших свой родной язык, становится на путь полной деградации и вырождения, т.е. умирания, известное имя которому дано давно как «апокалипсис» или же «светопредставление». Дезинформация буквально деформирует биополе, что в информационной среде обуславливают возникновение вибрационных диссонансов. А они, в свою очередь, являются невидимой причиной деградации любого общества.

Алфавит – это древнейшая часть универсальной знаковой системы, и в каждом языке он играет неocenимую роль взаимосвязей не только человека с человеком, но и человека с Природой. Важно умение его расшифровать, вникнуть в суть первичного значения каждого звука и слова. К сожалению, в процессе эволюции многие слова или искажены, или потеряли изначальную гармонию и чистоту. Но самое главное – произношение слов и предложений происходит неосознанно, люди не только не знают, но и не понимают, зачастую, их содержания и значения. На современном этапе эволюции человек уже просто не должен произносить слова, думать, излучать эмоции неосознанно, потому, что это воздействие на мир уже настолько мощное, что вызывает необратимые разрушительные процессы.

При произношении слова не просто издается звук, но происходит прямое воздействие на окружающую среду, и, по законам физики, обратная волна воздействует с такой же силой на энергоцентры человека. Но это воздействие избирательное, зависит от частот вибраций и может быть гармоничным или негармоничным; обладать созидательным или разрушающим эффектом. С помощью методологии науки Универсологии возможно расшифровать многовековую тайну алфавита и восстановить давно утерянные знания о знаковой системе. Однако для этого необходимо понять их суть, глубинное и первичное содержание и форму воздействия (Рис 2).

И даже если человек не произносит слово, а просто думает, происходит соответствующее возбуждение и вибрирование энергоцентров, их уровней и подуровней, потому что мысль вполне материальна. И изменение плотности магнитного поля есть как реакция и на «позитив», и на «негатив». Поэтому направленность и полнота должны присутствовать в любом изречении. При этом преломление Воли Творца идет через позитивный и созидательный опыт, несущий объединение, интеграцию, а не разъединение. Точно так же воздействуют цифры, когда идет подсчет. О воздействии музыки и качестве ее влияния, и говорить не приходится.

Например, известно, что древние волхвы, обладая универсальными знаниями и возможностями воздействия на материю, употребляли специальный набор звуковых вибраций для разрушения таких материальных форм, которые становились отжившими. К сожалению, через века часть этих звуковых сочетаний трансформировалось в известный всему миру и популярный «русский мат». Можно себе представить, как глубоко невежество людей, которые употребляют эти слова просто для «связки слов», и какое разрушительное воздействие оказывают эти слова на окружающий мир и на самого человека [4]. Можно представить, как воздействует и неконструктивная критика или принцип: «одно думаю, другое говорю, а третье делаю», что имеет огромнейшие разрушительные и дезинтегрирующие последствия. Поэтому мысль, слово, эмоция должны быть высокочастотными, нести сущность Творца, очень точно выражать суть и универсальность Бытия. Для того, чтобы не вносить хаос в окружающий мир, применяется комплекс универсальных моделей, по которым правильно формируется, движется и реализовывается мысль, слово и дело.

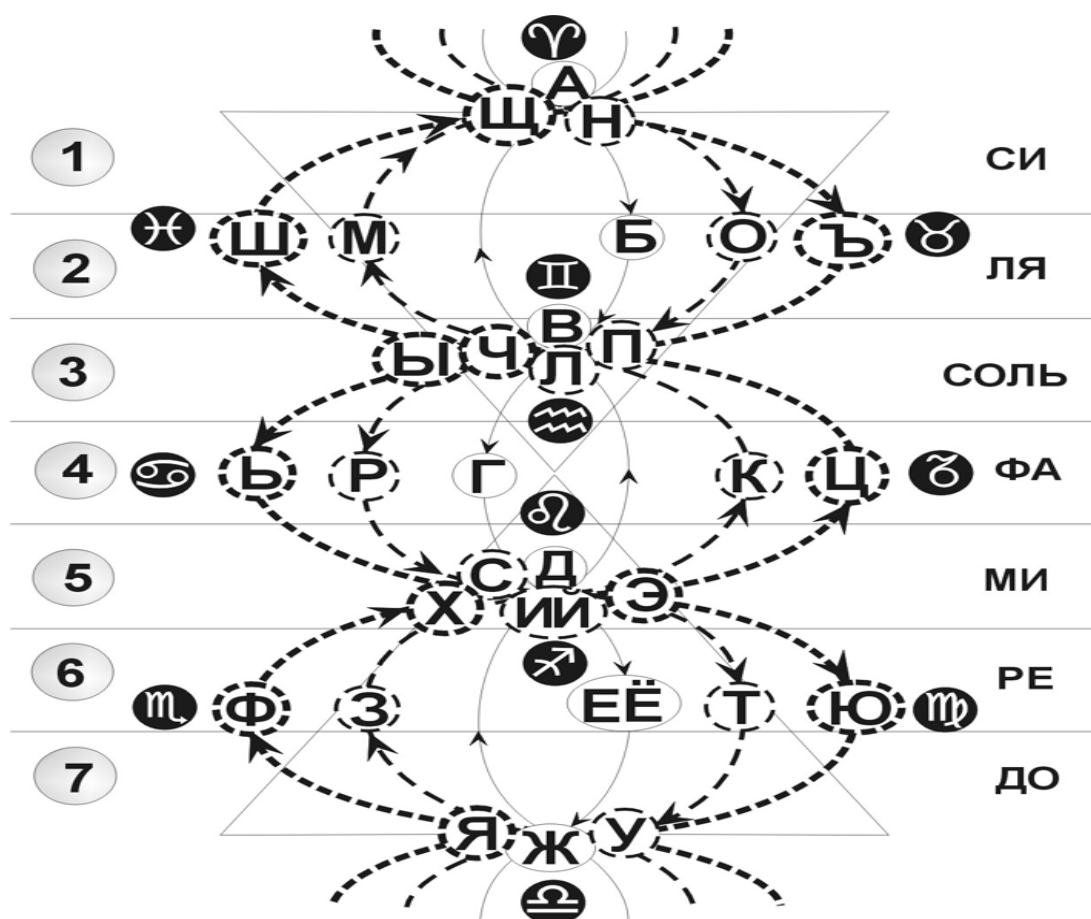


Рис. 2. Связь 7-ми уровней системы, знаковой буквенной системы и системы ДНК (разработано автором)

Это особенно важно в настоящий период глобальных переходных процессов на планете. Человек является созданием мысли, поэтому он должен думать и решать вопросы на основе универсальных закономерностей, понимания причин возникновения явлений. В настоящее время от человека требуется:

1. Улучшить качество протекания энергии через свои проводники: ментальный, эмоциональный и эфирно-физический, посредством гармонизации энергоцентров и их подуровней. Для этого необходимо улучшение качества творческих взаимоотношений человека на всех 7-ми уровнях его взаимодействия с окружающим миром.

2. Выбрать оптимальные механизмы достижения эффективности Жизни, в зависимости от этапа своего цикла развития, достигая соединения трех релятивных параметров в выполнении своего Предназначения.

3. Достичь резонанса вибраций излучений в эволюционном развитии, соединяя воедино свою жизнь в трех релятивных параметрах, соблюдая согласованный космический ритм жизни: планеты, человечества, общества, рода, семьи, достигая резонанса, для осуществления переходных процессов в новое качественное состояние.

Литература.

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль, как планетное явление / В. И. Вернадский. — М.: Наука, 1997. — 198 с.

2. *Гаряев. П.П. Волновой геном.* – М.: Общественная польза, 1994. – 266 с.
3. Поляков В.А. Философия управления. – М.: Новый центр, 2012. – 88 с.
4. Субетто А.И. Ноосферизм. Т. 1. Введение в ноосферизм. — СПб.: Астерион, 2003. — 538 с.
5. Ципуринда В.С., Ципуринда О.А. Основы универсального управления системами жизни. Модульный курс. – Дн.: Центр, 2012. – 400 с.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА

УДК 37.075

Инновационные преобразования и перспективы использования моделей подготовки педагогических кадров в Узбекистане на основе отечественного и зарубежного опыта

*Абдуллаева Барно Сайфутдиновна
(г. Ташкент, Республика Узбекистан)*

Актуальным на сегодняшний день в Узбекистане остается вопрос инновационных преобразований и перспективы использования моделей подготовки педагогических кадров на основе отечественного и зарубежного опыта. Представим особенности подготовки кадров в сфере педагогического образования в высших учебных заведениях: США, Великобритании, Англии, России, Украины, Казахстана, Германии, Франции, Китайской Народной Республики, Японии, Республики Корея, Беларуси.

В вузах Англии и США система профессиональной подготовки будущего учителя является многоуровневой – бакалавр, магистр.

В государственных школах Англии в настоящее время для преподавания на всех уровнях обучения (классы дошкольного, начального, включая подготовительные, и среднего образования) необходимо иметь статус квалифицированного учителя. Срок обучения колеблется от 4 до 11 лет. Большинство учителей выходит из университетов в звании магистра гуманитарных наук в образовании или магистра точных наук в образовании.

В России, также является многоуровневой – бакалавр, специалист, магистр. В среднем, студенты, получающие звания магистра того или иного профиля, обучаются 4-5 лет.

Рассмотрим особенности осуществления профессиональной подготовки будущих учителей по параллельной, последовательной и альтернативной моделям, в вузах России, Англии, США и Казахстана.

Параллельная модель обучения обычно включает в Англии – три, в России, Казахстане и США – четыре года полного обучения учителя и приводит к первой степени – бакалавра образования. Такое обучение обеспечивается в России педагогическими университетами и институтами, в Англии педагогическими колледжами «общего» профиля университетского уровня и колледжами свободных искусств, в США – педагогическими колледжами.

Последовательная модель обучения в Англии и США включает в себя три-четыре года обучения по предмету (или предметам) специализации будущего учителя, по окончании которого он получает первую степень и последующего годичного профессионально-педагогического обучения, приводящего к получению второй степени – сертификата об окончании курса по образованию после университета. Такое обучение обеспечивается в технических педагогических колледжах, художественных педагогических колледжах и педагогических отделениях университетов.

В России профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей по последовательной модели осуществляется в классических университетах в основном на 2-3 курсах обучения.

Отметим, что одной из основных проблем является проблема разработки учебных планов профессиональной подготовки учителя. В основном, ранее преобладал технократический предметно-ориентированный подход. Считалось, что если будущий специалист пройдет успешно в процессе обучения определенные курсы

общеобразовательных, специальных, профессиональных дисциплин и производственную практику, то в дальнейшем, в процессе своей производственной деятельности на основе самообразования он вырастет в высококвалифицированного профессионала.

Во многих странах, таких как США, Англия, Германия и других, преобладала, в ущерб теоретической, практическая подготовка, в других же, таких как Франция, Россия, наоборот, в ущерб практической – теоретическая подготовка будущих специалистов в вузах и университетах.

Начало педагогической карьеры традиционно считается наиболее ответственным этапом в процессе профессионального становления учителя в Англии, России и США. О важности этого этапа продолжительностью от одного до трех лет и о пристальном внимании к профессиональной адаптации молодого учителя говорит существование специальных программ, которые получили название: в России – стажировка и наставничество, в Англии – пробный год и тьюторинг, в США – учитель первого года и менторинг.

Среди важнейших целей наставничества во всех сравниваемых странах традиционно называется формирование индивидуального профессионального стиля, активности и самостоятельности.

«Решение той задачи, во многом, определяется выбором наставника, основными функциями которого являются: помощь новичку в оценке своей деятельности, совершенствовании методов преподавания, составлении инструкций и заданий для учащихся».

Основное отличие в организации стажировки в Казахстане и России от Англии и США заключается в том, что стажировка длится три года и только к концу четвертого года молодой учитель после прохождения курсов повышения квалификации в ИППКУ может претендовать на переаттестацию с целью повышения своего профессионального статуса и повышения заработной платы.

В Англии и США молодой учитель уже после первого года работы может претендовать на повышение своего профессионального статуса и повышение заработной платы по результатам отчета за истекший учебный год.

Природа педагогического труда требует постоянного движения, творческого поиска. Значение самообразования учителей особенно возрастает в настоящее время, когда происходит невиданное ускорение прогресса во всех сферах производства и обслуживания, что порождает потерю относительной устойчивости профессиональных знаний и умений, их быстрому «моральному износу».

Формы педагогического самообразования различны и многообразны. Это, прежде всего: самостоятельная исследовательская работа по определенной тематике по специальности, педагогике или методике под руководством преподавателей вузов, опытных учителей внутришкольных и межшкольных методических объединений или наставников.

Самостоятельное изучение достижений педагогической науки и передового педагогического опыта в библиотеках, на открытых уроках и мероприятиях опытных учителей, творческое обучение в школе молодого учителя. Участие с докладами и выступлениями на методических и практических семинарах, конференциях, педагогических чтениях и многое другое.

Учителя в Англии и США обязаны участвовать во внутришкольном обучении учителей школы, которое интенсивно обеспечивается правительством. Для этого, по программе Гранты Помощи Педагогического Обучения созданы специальные фонды. Необходимая помощь школам оказывается, по контракту, местными органами управления образованием, высшими учебными заведениями и частными консультантами. Учителя школ на полной ставке, по статусу, должны иметь хотя бы 5 рабочих дней в году, свободных от занятий. Министерство образования предлагает, по

меньшей мере, 3 из этих 5 дней посвящать внутришкольному обучению учителей.

Преподавателям высших учебных заведений не обязателен статус QTS, исключение составляют преподаватели педагогических заведений, которые должны к тому же иметь солидную практику работы в школе.

Заключительный этап концептуальной модели непрерывного педагогического образования – повышение квалификации учителей в период их профессиональной деятельности последипломное обучение.

В Англии (как и в США) следующей ступенью подготовки учителей после PGCE является Магистр Наук в Образовании. Для получения этой степени необходимо окончить годичный курс обучения, в который входят три основные дисциплины (например, учение и обучение в классе; педагогическое образование и становление учителя; стратегия и навыки исследовательской работы в классе), дополнительная дисциплина (природа школьных дисциплин, т.е. их философский и идеологический характер), чаще всего одна из «базисных» школьных дисциплин, экзамены и защита диссертации, объемом от 15 до 20 тысяч слов».

Высшей степенью подготовки в Англии, как и в США, является степень Доктора Философии, которую присуждают после двухгодичного обучения, а точнее – научно-исследовательской работы по избранной специальности под руководством научного руководителя (иногда двух), устного экзамена и защиты диссертации, объемом 100 тысяч слов.

Как показал анализ специальной литературы, в мире созданы и продолжают создаваться различные модели профессиональной подготовки педагогических кадров, задачей которых является повышение качества подготовки учителей, формирование в них потребности в «пожизненном» непрерывном образовании, овладение педагогами, необходимыми компетенциями (ключевыми, базовыми, специальными и т.д.) и, как результат, достижение высокого качества образовательной деятельности по отношению к потребителям соответствующих услуг.

В Республике Казахстан принята Концепция высшего педагогического образования, которая предполагает переориентацию вузов на подготовку самостоятельно мыслящих учителей, способных к постановке целей, анализу педагогических ситуаций, проектированию и реализации учебного процесса, созданию доброжелательной атмосферы в классе и умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности.

Рассмотрим педагогические дисциплины в подготовке педагогических кадров за рубежом

В педагогике западных стран педагогические дисциплины, как правило, подразделяются на три группы.

В первую входят философия и социология образования, теория и история педагогики, сравнительная

Вторая группа включает круг знаний связанных с эмпирическими исследованиями – методы педагогических исследований, диагностика, тестирование, измерение, оценка.

Третья группа состоит из «прикладных» педагогических знаний – частных методик и технологий обучения. Особое место в подготовке учителя за рубежом занимает психология, которая тесно взаимосвязана с педагогическими учебными предметами. Преподавание психологии строится на основе личного опыта будущего учителя, с разнообразным подтверждением в экспериментальной педагогической деятельности. Значительное внимание в этом процессе уделяется формированию навыков различного рода наблюдения, диагностирования и оценки. Важное место в вузовской психологии занимает теоретическое и практическое изучение поведенческих аспектов – как индивидуального, так и группового, обусловленных социальными, национальными, культурными и другими условиями развития личности, методики коррективы

отклоняющегося поведения.

В педагогических вузах России ведущее место занимает теория и история педагогики. Методы педагогического исследования даются чаще всего обзорно, до недавнего времени не читались отдельным курсом и, как правило, были оторваны от практической научно-исследовательской работы.

На современном этапе развития в мировой педагогической науке получили определенное распространение, особенно в развивающихся странах, этнопедагогика, этнопсихология, психология национальных и культурных меньшинств, что отражает социальные и демографические изменения происходящие там.

В Германии обучение разделяется на две фазы: групп-штудиум (базовая подготовительная фаза) и хаупт-штудиум (главная фаза). Базовое обучение продолжается первые четыре семестра и включает изучение основ наук, специальных знаний почти не дается. Главная фаза обучения направлена на формирование профессионально-педагогических знаний и практической специализации.

Во Французских университетах обучение учителей состоит из трех циклов. Первый цикл длится два года и дает общеуниверситетскую подготовку, предполагающую продолжение обучения по одной из специальностей. Второй цикл подразделяется на два одногодичных периода. В течение первого года студенты проходят профессиональную подготовку и готовятся к сдаче экзамена на диплом “лиценциата”, который позволяет участвовать в конкурсе на получение сертификата о пригодности к преподаванию в лицеях и колледжах.

На протяжении второго года в процессе научно-теоретической подготовки студенты готовятся к сдаче экзаменов и защите дипломной работы на получение степени “метризы”. Обладатель метризы может участвовать в конкурсе на получение звания “агреже”, которое дает право преподавания в старших классах лицеев или университетов в должности ассистента. Основная цель данного конкурса предполагает проверку специальных знаний и профессиональных педагогических умений (проведения различных видов учебных занятий и др.).

Третий цикл предполагает углубленную специализацию и научно-исследовательскую деятельность для тех студентов которые получили диплом метризы. На этом этапе нет единых учебных программ, каждый факультет составляет их самостоятельно с последующим утверждением в Министерстве образования. Научная подготовка на этом этапе предполагает получение диплома о высшем образовании (1 год), или диплома “углубленных знаний” (1 год), который является обязательной ступенью к диплому доктора.

Кроме того, в большинстве западных стран, проблемы усиления профессиональной подготовленности учителей после окончания вуза определяют появление дополнительных и компенсаторных форм учебной работы и педагогической практики.

В англоязычных странах – это обучение в ходе профессиональной деятельности, в Германии – так называемая вторая фаза обучения и т.п.

При разработке учебно-нормативных документов по подготовке кадров по образовательным направлениям бакалавриата и специальностям магистратуры в сфере педагогического образования в Узбекистане был использован опыт подготовки кадров для сферы педагогического образования в высших учебных заведениях США, Великобритании, Германии, Китайской Народной Республики, Японии, Республики Корея, Беларуси, России и других зарубежных стран.

Проведен анализ вопроса о том, что при подготовке кадров по направлениям образования бакалавриата и специальностям магистратуры в сфере педагогического образования, в зарубежных странах существенная часть времени подготовки педагогических кадров тратится на проведение квалификационной практики, и с 2018 года срок проведения квалификационных практик студентов образовательных

направлений бакалавриата определен равным 24 неделям.

В 2017 году было организовано обучение по направлению бакалавриата в заочном (специальном заочном) отделении со сроком обучения 3 года, в 2018 году была налажена подготовка кадров по учебным планам дневного обучения направления бакалавриата 5111800- дошкольное образование, по отраслям производства по направлению магистратура с сроком обучения - 1 год. В настоящее время в республике организована подготовка кадров по очной, вечерней (сменной), заочной формам образования в сфере педагогического образования.

Обновлен состав блоков дисциплин в учебных планах с учетом наименований предметов, дисциплин, преподаваемых в высших образовательных учреждениях, которые готовят кадры в сфере педагогического образования в передовых зарубежных странах.

Принимая во внимание дальнейшую деятельность студентов образовательных учреждений, которые готовят кадры в сфере высшего педагогического образования в зарубежных странах, с учетом предоставления возможности студентам изучения предметов по их выбору, то есть демократизации образования, увеличен объем селективных дисциплин в учебных планах направления бакалавриата и специальностей магистратуры в данной сфере образования 110000-Педагогика.

При подготовке научных и научно-педагогических кадров в области педагогического образования предусматривается проведение стажировок для студентов магистратуры в отечественных и зарубежных образовательных учреждениях.

Совершенствование подготовки педагогических кадров:

1) *построение педагогического образования на основе образцовой реализации личностно-формирующей парадигмы*, обеспечивающей полноценное профессионально-личностное становление и совершенствование выпускников-педагогов и являющейся образцом для их работы на местах. Подготовку педагогов можно считать эффективной, только если она формирует у них целостную педагогическую личную способность к профессии;

2) *улучшение теоретической и практической подготовки всех педагогов* (с увеличением числа учебных дисциплин, учебных часов, зачетов, экзаменов, курсовых и дипломных работ);

3) *усиление подготовки по общей педагогике*, являющейся сущностью профессионализма педагога, фундаментальной основой его образованности, стержнем педагогического кредо деятельности, системой главных профессионально-научных ценностей его деятельности, «несущей конструкцией» педагогического мышления, профессионально-личностного становления и совершенствования; без этого педагог — не педагог;

4) *устранение распространенных недостатков* подготовленности выпускников и практиков-педагогов к трудно решаемым проблемам:

- личностного и профессионально-личностного становления обучающихся и развития взрослых;
- воспитания в процессе образования;
- развития в процессе образования и труда;
- социально-педагогическим условиям жизнедеятельности;

5) *организация и руководство педагогическим самосовершенствованием обучающихся и взрослых* - самовоспитанием, самообразованием, самообучением, саморазвитием;

6) *введение в содержание* полного и непрерывного педагогического образования всех педагогов и особенно специализирующихся по отдельным направлениям педагогической деятельности *новых областей научно-педагогического знания*:

- педагогики жизнедеятельности;
- педагогики самоформирования и самосовершенствования обучающихся и взрослых;
- педагогики взрослых;
- профессиональной педагогики (с профилированием, в дополнение к осуществляемому изучению основ педагогики);
- педагогики безопасности жизнедеятельности (экстремальной психопедагогики);
- педагогики правовоспитания;
- педагогики здоровья;

7) *расширение подготовки социальных педагогов со специализацией* к работе в различных общественных сферах и направлениях педагогической помощи детям, взрослым, проводить занятия с пенсионерами [1];

8) *введение новых специальностей* и подготовки соответствующих педагогов-специалистов: юридических педагогов, экстремальных педагогов, социальных арт- и медиапедагогов, педагогов-геронтологов;

9) *введение изучения педагогики* во всех профессиональных образовательных учреждениях:

- как учебной дисциплины учебных планов — в сочетании ее общих и специально-профессиональных вопросов;
- как профессиональной педагогики - дисциплины специализации;
- в виде обязательной специальной дисциплины: артпедагогики - педагогики искусства [2], в образовательных учреждениях готовящих работников искусств, и медиапедагогики [3; 4] -там, где готовят и повышают квалификацию журналистов, работников печати, радио, телевидения, литераторов, организаторов культуры [5; 6]; педагогики государственной и социальной службы - в системе подготовки соответствующих специалистов; педагогики управления и менеджмента в системе подготовки управленцев и менеджеров;

10) *дополнительное стимулирование* добросовестной работы и повышения квалификации учителями, преподавателями, педагога-ми-практиками:

- учреждением ежегодных президентских, министерских, ведомственных, региональных, местных наград и премий лучшим преподавателям и руководителям образовательных учреждений;
- созданием специальных академий для повышения квалификации и помощи в непрерывном самообразовании педагогов и административных работников образовательных учреждений (в США, например, взят курс на создание их в каждом штате);
- усилением дифференцированной оплаты преподавателей с разным уровнем образованности и успехами в работе, введение квалификационных званий (категорий, более низких и распространенных помимо имеющих «заслуженный учитель», «заслуженный работник высшей школы»), квалификационных экзаменов, систематических аттестаций;
- стимулированием творческих поисков преподавателей-новаторов, приводящим к новым эффективным способам решения педагогических задач;

- разработкой и принятием Клятвы педагога (подобно клятве Гиппократ у врачей);

11) *повышение уровня педагогической подготовленности студентов и аспирантов различных профессиональных вузов* (потенциальных и будущих преподавателей их):

- увеличение численности студентов, получающих основной для вуза диплом и диплом «преподаватель» и «преподаватель высшей школы» путем параллельного и самостоятельного овладения соответствующими программами;
- реформирование системы аспирантуры (адъюнктуры) в систему (отделы,

факультеты) подготовки научно-педагогических кадров с обстоятельной подготовкой обучающихся к педагогической деятельности;

– создание в министерствах и ведомствах, имеющих собственную сеть образовательных учреждений, педагогических факультетов (курсов).

Таким образом, изучение и внедрение моделей подготовки педагогических кадров в зарубежных странах (США, Великобритании, Англии, России, Казахстана, Германии, Франции, Китайской Народной Республики, Японии, Республики Корея, Беларуси, Украины и др.) стало основой реализации инновационной политики в области подготовки кадров для сферы педагогического образования в высших учебных заведениях Республики Узбекистан.

Литература:

1. Абдуллаева Б.С. Развитие информационной компетенции будущих учителей. Монография. Ташкент: Инновация-зиё, 2019, 103 с.
2. Аметова-Давыдовская Л.А. Эмоциональный ренессанс. Арттерапия. М.: Ремдер, 2005. 240 с.
3. Верховцев К. Н. Медиапедагогика и медиапсихология: учеб.-метод. комплекс. URL: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000i22573> .
4. Медиа Педагогика. URL: <http://www.media-pedagogics.ru/index.html>
5. Федоров А. В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов. *Педагогика*. 2004. № 4. С. 43-51.
6. Potter W. J. (2001) Media Literacy. Thousand Oaks . London: Sage Publication, 423 p.

АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Абдуллаева Саодат Кароматовна (г. Бухара, Узбекистан)

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем. Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств.

Во-первых, следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т.д.). Например, такое позитивное профессиональное качество, как умение человека адекватно оценивать и корректировать свое поведение, есть одна из предпосылок адекватного воздействия на других людей. Формирование этого качества требует от будущего педагога развития рефлексивного мышления, высокого уровня познавательной активности и волевой саморегуляции.

Во-вторых, будущий педагог должен овладеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения и педагогического общения, в частности. Педагог — это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают ученики, перенимая то, что делает учитель.

В-третьих, обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы

ценностей, модели поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения.

В-четвертых, педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение.

Таким образом, профессиональные качества педагога должны соотноситься со следующими постулатами - заповедями его психолого-педагогической деятельности:

- уважай в ученике Человека, Личность (что является конкретизацией золотого правила древности - относись к другим так, как ты хотел бы, чтобы относились к тебе);
- постоянно ищи возможность саморазвития и самосовершенствования (ибо известно, что тот, кто не учится сам, не может развивать вкус к учению, «умственный аппетит» у других);
- передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании. [3, 169]

Эти постулаты суть конкретизация общеизвестного тезиса: только личность воспитывает личность, только характер формирует характер. Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика.

Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. Социальная позиция педагога складывается из системы его взглядов, убеждений и ценностных ориентации.

Профессиональная позиция - отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Педагог может выступать в качестве информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя и т.д. Каждая из этих профессиональных позиций может давать и положительный, и отрицательный эффект в зависимости от личности педагога, от его социальных позиций. В последние годы все шире используется и разрабатывается понятие педагогической культуры. Однако педагогическая культура еще не гарантирует успеха в осуществлении педагогической деятельности. В "живом", реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурными и нравственными проявлениями личности педагога. Единство всех этих проявлений образует гуманитарную (общую) культуру педагога. Поэтому наивысшие результаты в педагогической деятельности связаны с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социально-культурных позиций.

Педагогическая деятельность – это тот вид деятельности, на результат которой оказывает влияние характер отношений между ее участниками. Успешное решение сложных и ответственных задач обучения и воспитания школьников в решающей степени зависит от личности учителя, его нравственной позиции, профессионального мастерства, эрудиции и культуры. [1,5]

Учитель и ученик ... две основные фигуры в школе. Личности, чьи взаимоотношения на уроке и вне его непосредственно и решающе влияют на весь учебно-воспитательный процесс, определяют его успех. Не случайно так важно создание в школе атмосферы глубокого взаимопонимания, доброжелательности, уважения, сотрудничества.

Какими средствами и путями достичь духовной общности учителя с учениками – этой первоосновы всех успехов в обучении и воспитании?

Опыт убеждает, что влияние учителя на ученика, успешная его педагогическая деятельность зависит от авторитета учителя.

Авторитет педагога – это, прежде всего, средство воспитательного воздействия на учащегося. Авторитетной личности как бы авансируется успех. Личности, признающей авторитетной, приписывается компетентность и в других областях.

Происходит как бы иррадиация авторитета. Авторитет учителя – это сложный феномен, который качественно характеризует систему отношений к педагогу. Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, чем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово.

Суть педагогического авторитета в постоянном развитии педагогом в себе гражданской, творческой, человеческой личности, подлинной духовности и интеллигентности. Ребенок авансует воспитателю свое уважение, доверие, расположение, исходя из естественного предположения о высоких качествах его личности.

Подлинный авторитет нельзя директировать свыше. Его можно только заслужить честным и упорным трудом. Существует мнение, что должность учителя сама по себе обеспечивает ему авторитет среди учащихся. Но это не так. В наше сложное время должностной авторитет полностью заменен авторитетом личностным. В связи с этим различают авторитет роли, то есть авторитет власти, и власть авторитета. Если первый дается должностью учителя, то второй является результатом длительных взаимоотношений. Авторитет должности не надежен, быстро проходящий, если не подкрепляется властью личности, добровольным признанием школьникам профессионализма учителя.

Престиж напрямую связан с авторитетом учителя, но отличается от последнего тем, что предполагает, кроме уважения, предпочтение одного перед другими, даже авторитетами. Иными словами, воспитанник на основе собственных представлений о ценностях и ценностных ориентациях “выбирает” для себя педагога. Если речь идет о престиже, то воспитывающий фактор (в лице воспитателя) воздействует уже не стихийно, а по предпочтительному выбору самого воспитанника, причем по выбору одного из многих, нескольких возможных. В глазах ребят престижным бывает не всегда и не обязательно только авторитетный учитель. Нередко школьники отдают предпочтение педагогу-либералу, попустительствующему анархии и неорганизованности ребят, или добряку. Наряду с понятием “престиж” существует понятие “престижность”. Первое означает вообще психолого-педагогический и социальный феномен; второе — наличие и степень (уровень) выраженности престижа у конкретной личности. Престижность учителя, как правило, заведомо создает у учащихся установку на положительное отношение к предстоящей деятельности и — наоборот.

О престижности учителя школьники судят по его профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также по его личностным качествам

Основные стадии становления авторитета учителя

1. Педагог — источник информации. Взаимоотношения, характеризующие исходную стадию формирования авторитетных отношений, основаны на значимости учителя как источника важной для учащегося информации. На этом этапе учитель в глазах ученика может оказаться в некоторой степени лишенным своей индивидуальности, его личностные качества могут вообще не фиксироваться или восприниматься сугубо негативно, что не умаляет его ценности как обладателя необходимых сведений. В этом случае учащихся далеко не всегда интересует мнение учителя, оценка ситуации, его интерпретация сообщаемых фактов. Школьнику необходима не личностная позиция учителя, а тот объем знаний, которым он располагает. Подобные отношения во многом ситуативны — складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации и разрушаются, если она в достаточном объеме оказывается доступной заинтересованному лицу. Учитель в силу самой своей роли практически всегда в большей или меньшей степени является значимым для школьников как источник важной для них информации.

2. Педагог — референтное лицо. На следующей стадии формирования авторитета педагога в центре внимания ученика оказывается не только и не столько сама информация, за которой он обращается к педагогу, сколько ее оценка данным конкретным и, таким образом, оказывающимся референтным для него лицом. Именно его мнение признается важным и выступает как необходимое основание для осуществления действий в условиях значимой для школьника ситуации. Этот тип отношений, в отличие от свойственных первой стадии становления авторитета, характеризуется наличием личностного различия. Высокая референтность педагога не исключает возможности негативного отношения учащегося к нему как к личности. Несмотря на то что отношение референтного учителя к интерпретируемым фактам и обстоятельствам играет роль своего рода ориентира в жизни, ученик часто бывает не согласен с этой оценкой, не принимает ее как неоспоримо верную, тем не менее именно к нему обращается для того, чтобы окончательно убедиться в правильности избранного решения. Наделенный полномочиями своего положения и в силу этого способный существенно влиять на жизнедеятельность классного коллектива, учитель, как правило, является для учащихся референтным лицом, мнение которого они учитывают при решении как личных, так и общегрупповых задач. Так, например, практически любой школьник, прежде чем избрать ту или иную тактику своего поведения, пусть даже и идущую вразрез с требованиями педагога, должен соотнести свои намерения с позицией учителя. И хотя эта позиция не обязательно будет им принята, ее анализу будет уделено внимание, и она окажет определенное влияние на его последующие поступки.

3. Педагог — авторитетное лицо. Эта стадия характеризуется качественно более высоким, чем два предыдущих этапа становления авторитетных отношений, уровнем значимости педагога для школьника. Авторитетному учителю авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию, а успех ожидается и предвидится. Такие отношения являют собой пример ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубоко эмоциональную окраску. [2, с.6]

Оценка такого педагога учащимися практически всегда сугубо позитивна. Если у референтного учителя школьники, не отрицая его значимости для них, нередко констатируют не только импонирующие им качества, но и негативные личностные свойства, то, характеризуя педагога, пользующегося у них авторитетом, они описывают его качества исключительно со знаком “плюс”. Более того, одни и те же качества педагога могут принципиально по-разному оцениваться одними и теми же школьниками в зависимости от того, о ком идет речь – об авторитетном или неавторитетном учителе.

Итак, мы рассмотрели три уровня значимости педагога для учащегося – “источник информации”, “референтное лицо”, “авторитетное лицо”. Эти позиции с одной стороны, являются узловыми точками количественного роста значимости учителя для ученика, а с другой – рубежами, обозначающими качественно различные уровни, межличностного предпочтения в школьном коллективе.

Закрепление на каждый предшествующий позиции подготавливает, но не в коей мере не предопределяет переход на следующую ступень в иерархии межличностных предпочтений, то есть является необходимым, но недостаточным условием этого качественного скачка. В то же время утрата позиции “источник информации” и “референтное лицо” закономерно приводит к потере педагогом авторитета в глазах школьников.

Таким образом, истинный же авторитет – это такое отношение учащихся к учителю, которое побуждает учащихся быть все время младшими товарищами учителю, то есть участвовать вместе с ним и под их руководством в заботе об улучшении жизни.

Литература.

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства-М.: Академия,1999.
2. Березняк Е. Авторитет учителя: из чего он складывается. //Учитель.1997, - №3. - с.6
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. - М.: Академия. - 2002. - 208с.
4. Яковлев С. Имидж учителя: каким ему быть? //Учитель. -1999. -№1. - с.64-70.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб.: Образование, 2008. - 639 с.

СОВРЕМЕННАЯ ВОКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Алаева Зарнигор (г. Бухара, Узбекистан)

В настоящее время общество нуждается в людях, обладающих неординарными способностями, креативностью, нестандартным мышлением, так как именно от них зависит повышение интеллектуально-творческого потенциала страны.

Творческую элиту общества в будущем будут представлять люди, наделенные художественной одаренностью. Музыкальная одаренность – один из видов художественной одаренности, признаки которой проявляются уже на этапе дошкольного и школьного детства. Мы предполагаем, что для детей дошкольного возраста оптимальными условиями развития музыкальной одаренности могут быть программы дополнительного образования, реализуемые на базе дошкольных образовательных организаций. Таким образом, целью исследования является изучение содержания дополнительных общеразвивающих программ, а также различных форм организации детской деятельности, направленных на развитие музыкальной одаренности детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Ведущие методы при подготовке данной статьи – теоретический анализ и сравнение различных подходов и концепций развития музыкальной одаренности детей, с помощью которых изучались сущностные характеристики понятия «одаренность», уточнялась структура музыкальной одаренности. Важной причиной является то, что читателю не так просто найти путь к пониманию *оргономии* (термин, используемый для обозначения теории личности и психотерапевтической практики В. Райха. Главная идея этой теории и практики-гипотеза о существовании некоторой универсальной формы энергии-оргона. Психотерапевтическая практика, связанная с О., основывается на специальной программе манипуляций, убеждений, побуждений клиента к так называемому «органистическому (оргастическому) освобождению», которое В. Райх трактовал как главный признак успешности психотерапевтического прогресса. и медицинской оргонной терапии, не ознакомившись с ее развитием, начало которому двадцать или двадцать пять лет назад положило исследование эмоциональной патологии человека.)

И хотя анализ характера по-прежнему эффективен и используется в психиатрии, он далек от того, чтобы в достаточной степени справиться с биоэнергетическим ядром эмоционального функционирования.

Совместная музыкальная деятельность ребенка со взрослым строится на партнерских взаимоотношениях и предполагает как групповые формы (тематические музыкальные занятия, музыкальные гостиные, вечера досугов и т. д.), так и индивидуальные (индивидуальные развивающие музыкальные занятия). Для развития каждого компонента музыкальной одаренности подобраны различные дидактические средства, упражнения, игры-импровизации, творческие задания, а также примерная тематика проектов, направленная на развитие интереса к музыкальному искусству. В отличие от основной программы, программа дополнительного образования позволяет удовлетворять индивидуальные предпочтения детей за счет разнообразных форм организации деятельности детей.

Современная вокальная педагогика представляет собой стремительно развивающееся направление в области искусства. Особое место в этом педагогическом направлении занимает детская вокальная педагогика, достижениями которой становятся уникальные методики развития певческого голоса детей. Однако, приходится признать, что исследования в данной области носят методический характер и освещают вопросы технологии развития певца. В то время как проблемы, касающиеся фундаментальных явлений, затрагивающих личностное развитие, остаются вне поля зрения педагогов.

Оздоровления (профилактики и лечения) организма, и к образованию, в частности к способам обучения вокально-речевой технике. Известен способ тренировки дыхательной системы, характеризующийся тем, что дыхание регистр у него довольно слабый и бледный в тембровом отношении. При громком пении звучит резко и плохо ансамблирует. Группа басов по характеру и, в меньшей степени, по диапазону разделяется на лирических, лирико-драматических и драматических баритонов, высоких, центральных и низких басов и октавистов. Лирический баритон по тембру близок тенору, но всегда имеет типичный баритональный оттенок. Лирико-драматический баритон, обладающий светлой окраской, яркостью и силой, по характеру звучания еще больше тяготеет к баритону. Драматический баритон – голос более темной окраски, отличается силой и яркостью в центральном и верхнем участках диапазона. Высокий бас, имеющий диапазон от фа большой октавы до фа первой октавы наверху, по тембру напоминает баритона. Иногда такие голоса называют баритональными басами. Центральный бас, одинаково яркий во всех регистрах, по тембру носит ярко выраженный басовый характер. Ему доступны не только партии с высокой тесситурой, но и низкие ноты, вплоть до фа большой октавы. Низкий бас отличается глубокими и мощными низкими звуками.

Сила воздействия музыки на человека, на его чувства и душевное состояние известна давно. Она зависит от многих факторов: эмоциональной отзывчивости, подготовленности к общению с искусством, от музыкальных пристрастий. Восприятие искусства через пение - важный элемент эстетического наслаждения. Отражая действительность и выполняя познавательную функцию, текст песни и мелодия воздействуют на людей, воспитывают человека, формируют его взгляды, чувства. Музыка может полностью изменить мировоззрение человека и даже побудить его к каким-то поступкам. Многие психологи утверждают, что пение помогает в решении многих проблем.

В наш век повсеместного распространения караоке, многие люди совершенно уверены в том, что поют довольно хорошо, но, к сожалению, это не всегда совпадает с реальностью. Дело совсем не в том, что у человека нет ни слуха, ни голоса — просто многие не умеют пользоваться тем, что дала им природа и объективно оценить свои возможности.

Цель обучения пению не всегда бывает единственной. Пение не только доставляет поющему удовольствие, но также упражняет и развивает его слух, дыхательную систему. Занимаясь дыхательной гимнастикой, человек укрепляет свое здоровье, кроме того, пение тренирует артикуляционный аппарат, без активной работы которого речь человека становится нечеткой, нелепой. Правильная ясная речь характеризует еще и правильное мышление. На протяжении тысячелетий известна целительная сила музыки. Во многих культурах невозможно разделить музыку, медицину и религию.

Если бы музыка была материальна, то, вероятно, было бы необходимо консультироваться у врача, прежде чем ею воспользоваться, так как музыка действует на многие физиологические процессы человека, как лекарство. Музыка, если она нравится, активизирует не только участки мозга, обрабатывающие звуковую информацию, но, так называемую поощрительную систему организма. Эта система стимулируется такими возбудителями, как деликатесная пища и другие удовольствия. Система выделяет эндорфины - особые гормоны, которые повышают настроение, позволяют

легче переносить боль и раздражение. Психологи, анализируя способность музыки и звучания отдельных инструментов воздействовать на наше сознание, пришли к выводу, что человеческий голос обладает самой высокой апеллирующей силой. Ни на один звук инструмента человек не реагирует столь непосредственно и столь живо, как на звуки человеческого голоса.

Существует распространенное мнение, что *музыкальный слух* — это уникальный божий дар. Человеку, имеющему его, крупно повезло, ведь он, в некотором смысле, избранный. Но в музыкальных школах преподаватели музыки, которые занимаются с детьми с малых лет, редко производят отбора малышей по наличию у них музыкального слуха, а принимают почти всех, ведь задача педагога - вовремя открыть для ребенка мир музыки и пробудить интерес к нему. Музыкальные школы накопили богатый практический опыт по воспитанию и обучению детей пению с раннего возраста. Конечно, в семье, где музыкальные способности передаются из поколения в поколение большая вероятность того, что дети и внуки унаследуют эту способность. Но существует много примеров того, как в семье, не имеющей отношения к музыке, дети проявляли необычайные музыкальные способности.

Музыкальным слухом называется умение различать звуки по силе, длительности, высоте и тембру. Музыкальный слух у человека развивается одновременно с речью. По мнению педагога-вокалиста И.О.Исаевой «мы пользуемся музыкальным слухом, причем очень точным, постоянно, так как без него мы не узнавали бы людей по голосу. А ведь по голосу мы можем сказать о своем собеседнике очень многое. Голосовые интонации позволяют определять какое настроение у человека, с которым мы разговариваем, можно ли ему доверять и многое другое. Невербальные, то есть несловесные, характеристики речи порой дают нам гораздо больше информации, чем сказанные слова. Все это происходит с помощью слуха».

У подавляющего большинства людей, музыкальный слух развит вполне достаточно, чтобы заниматься музыкой и достигать прекрасных результатов даже без специальных усиленных тренировок по его развитию. Вопрос в том, что очень часто о музыкальных способностях человека судят по умению петь. Но надо понимать — чтобы хорошо петь, мало обладать музыкальным слухом, нужно еще уметь хорошо владеть своим голосом. А управлять голосом можно научиться так же, как рисовать, танцевать или плавать. По мнению американского педагога Линды Маркуорт «помешать обучению вокалу могут только две вещи: патология (болезнь) органов, участвующих в создании голоса и отсутствие музыкального слуха. Если у вас с этим все в порядке, то препятствий нет. Все остальные параметры голоса поддаются исправлению (если это требуется) и развитию при обучении вокалу, было бы желание».

В целом ряде стран абсолютно все граждане обладают музыкальным слухом. Все дело в языке, на котором они разговаривают. Например, в китайском языке все гласные имеют четыре варианта произношения, где два из них являются музыкальными. И если спеть один и тот же звук иначе, то значение слова будет совершенно другим. Так что китайцы, общаясь друг с другом, непрерывно поют. Таким же образом язык сделал «абсолютно» музыкальными вьетнамцев и японцев.

Узбекистан, где по-прежнему сильны музыкальные традиции. Мало какие мамы поют своим детям колыбельные, старинные народные песни. Но все мы любим слушать музыку, и, наконец, все мы интонируем в процессе произнесения слов, когда говорим. У каждого человека существует определенный звуковой диапазон, которым он пользуется во время разговора. У кого-то голос низкий, у кого-то высокий, при смене настроения мы умело меняем высоту звуков: когда раздражены, можем прокричать высоким и звонким голосом, когда влюблены и спокойны - голос становится низким, бархатным, мягким, и так далее до бесконечности мы можем менять высоту голоса по своему желанию. И все это к пению не имеет никакого отношения — мы так говорим. Трудно представить себе человека, который бы разговаривал, не меняя высоты звучания своего голоса. Все мы

поем, когда говорим, только не замечаем этого, а значит, каждый из нас может развить в себе способность к более тонкому интонированию, научиться владеть голосовой мелодикой речи вплоть до точного попадания в ноты, как того требует исполнение песни.

Примером того, как привить интерес к вокальному исполнительству людям, не имеющим музыкального образования, может служить их неформальное общение с музыкантами-исполнителями.

Школьники продемонстрировали заинтересованность в обучении вокалу, ведь этот процесс включает в себя не только работу над певческим дыханием, звукообразованием, дикцией, но и навыки актерского мастерства, сценического движения, работы с микрофоном, умение держаться на сцене перед публикой. Все это может пригодиться в жизни даже при условии выбора нетворческой профессии.

Для того, чтобы научиться петь, надо в первую очередь поверить в свои природные силы и дарования, затем отбросить все сомнения и добиваться с помощью упорного труда полного повиновения голоса, овладеть музыкальным слухом, чувством ритма, хорошим произношением и таким образом развивать свои вокальные возможности.

Знания о музыке в наше время играют все большую роль в воспитании и образовании. Для каждого человека музыка — это мир радостных переживаний и фантазий. Чтобы он мог оценить всю красоту этого мира, надо научить его воспринимать и понимать музыку.

Литература.

1. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей — основа жизненного успеха. - М., 1999.
2. Исаева И. Как стать звездой: уроки эстрадного пения. - М., 2009. - 251 с.
3. Маркуорт Л. Самоучитель по пению. - М.: Астрель, 2009. - 158 с.

СУЩНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПИСЬМЕ - ЭССЕ

*Ашурбаева Рукия Каххоровна
(Бухара, Республика Узбекистан)*

Созерцание - это сила, которая свидетельствует о величии человечества. Пока есть эта сила, в обществе будет развитие, рост, благополучие. Не случайно Алишер Навои, султан поэтической собственности, владелец уникального мышления, после себя оставил следующие строки: Тот человек, который делает все, Делает мышлением своего. [1].

Делать все вдумчиво со временем не утратило своей важности. В частности, необходимость обогатить мир мышления учащихся в сфере образования, научить их широко наблюдать, обеспечить согласованность своего понимания мира, формирование навыков творческого мышления является одной из актуальных проблем, неоднократно подчеркиваемых педагогами всего мира. Сегодня для развития и обогащения сферы студенческого мышления ученые всего мира разрабатывают различные программы, одной из которых является программа STEAM. STEAM. Это технология, которая связывает образование с реальной жизнью. STEAM - это альтернативный современный подход к традиционному обучению. Аббревиатура STEAM — это наука, технология, инженерия, искусство и математика. Студенты изучают эти дисциплины через комбинацию связей и практических подходов. Другими словами, STEAM - это сотрудничество между преподавателем и учеником, основанное на междисциплинарном подходе к интеграции. В этом процессе ученик и учитель мыслит творчески. Это логическое следствие объединения теории и практики. Роль

междисциплинарной связи произведения искусства в обогащении мира мышления студентов, а также взаимозависимости всех реалий в мире неопределима.

Произведение искусства (поэзия или живопись, музыка и другие.) говорит о человеке и мире вокруг его жизни. Они помогают людям увидеть и понять мир богатым и разнообразным образом. Тот факт, что произведения искусства могут рассказывать истории, рисовать картины природы и переходить к этим изображениям, особенно выражению настроений, чувств и переживаний людей, является свидетельством его уникальности. Музыка, одно из искусств, которая напрямую влияет на «дух и сознание» человека. Музыка «пробуждает детское воображение, помогает им понять свое место в этом мире и выразить свои музыкальные впечатления словами, поделиться своими чувствами и мыслями», - пишет Г.Б. Вершинин. [1]. Мы нашли следующие определения музыки в Интернете: Музыка (греческое мышное искусство музыки) - форма искусства, которая отражает эмоциональные переживания человека, его мысли, воображение через последовательность или через набор музыкальных звуков (тонов, мелодий), Его содержание состоит из специфических музыкальных и художественных образов, которые представляют меняющиеся настроения человека. Музыка воплощает в себе различные человеческие эмоции (возвышающие, радостные, восхитительные, наблюдательные, грустные, страшные и т. д.). Кроме того, музыка ярко отражает силу воли человека (решительность, стремление, вдумчивость, самообладание и т. д.) и его или ее природу (природу клиента). В «Толковом словаре узбекского языка»: Музыка (музыкальное искусство) — это форма искусства, которая отражает эмоциональные чувства, мысли, воображение человека посредством последовательности или набора музыкальных звуков (тонов, мелодий). интерпретируется как сила духовного влияния [7]. С древних времен во всех системах образования музыка широко использовалась как мощный образовательный инструмент системы. Видные государственные деятели, ученые и работники образования рассматривали все виды искусства, включая музыку, как средство формирования и развития высоких духовных качеств в сознании и психике людей. Те, кто обратил внимание что, известный ученый Абу Али ибн Сина в своей книге «Китаб аш-Шифа» утверждает: «Музыка — это одно из эстетических средств исцеления человеческой души, которое оказывает сильное влияние на человеческое сердце» [8].

Следует отметить, что даже в период Алишера Наваи, когда узбекский язык приобрел свою художественную ценность, человек, который занялся искусством и литературой, наряду с секретарским, ораторским, изобразительным искусством, должен был овладеть секретами теории музыки, играя музыку на одном или нескольких музыкальных инструментах. Требовалась так же, как в поэзии обязательно должны были писать стихи и поэту важно было понимать тонкости музыкальных мелодий. «В своих художественных взглядах Наваи призывает тех, кто занимается поэзией: «не ограничиваться одной отраслью искусства, а изучать музыку и тому подобное». [2] Он подчеркивает поэтов, которые следуют этому правилу и подает пример для других. Музыка, которая веками изучалась нашими предками как средство улучшения мышления. Много веков назад была известна, что она сильное средство, которая играет особую роль в жизни человека.

В идеальном изучении предмета родного языка и применении знаний, полученных по этому предмету на протяжении всей жизни. важно организовать обучение, основанное на опыте междисциплинарного общения. Из-за взаимосвязи родного языка, литературы, музыки эта взаимозависимая и дополняющая цепь мышления приобретает высшую форму. Мы знаем, что это эссе в некотором смысле является продуктом мышления учащихся на уроках родного языка. Эссе является отражением внутреннего мира студента. В эссе, наряду с мировоззрением студента, видно что, насколько он освоил науку о родном языке. В написании эссе есть два типа интеграции:

В междисциплинарной интеграции студент следует подсознательному синтезу всех отраслей лингвистики, в то время как в междисциплинарной интеграции знания из

синтеза дисциплин объединяются для создания целостности. Поскольку продукт студенческого мышления рождается на основе междисциплинарной и межотраслевой интеграции, необходимо создать основу для его создания. Согласно определению психологов, структура речевой деятельности состоит из мотивационного, целенаправленного и практического аспекта. Устная или письменная речь не приходит из космоса, но «мысль еще не выражена словами, а речевая программа имеет скрытую стадию планирования. Она формируется во внутренней речи, в форме «образных мыслей» [5] Через музыку ученик погружается в мир воображения, изливает свои мысли о своем внутреннем мире на бумаге. Музыка и эссе - это взаимосвязанное искусство самовыражения. Эссе и музыка - продукт творчества. Когда человек слышит музыку он творит. В зависимости от типа музыки, которую он слышит, его философские наблюдения за миром, иногда счастливым, иногда грустным, а иногда в иной форме отражаются в подсознании. Идея передачи коммуникативных навыков, включенных в систему обучения написанию эссе, очень эффективна. Это дает студентам навыки в новом состоянии речевого творчества. п позволяет научиться использовать - при написании сочинений на музыкальных произведениях. Музыка используется не только для создания определенного эмоционального настроения, но и в качестве источника самостоятельной речи. Существует два разных способа создания сочинения с помощью музыки:

1. Слушая стихотворение или произведение с мелодией. Например, студентов просят написать сочинение о родине на основе стихотворения Мухаммеда Юсуфа «Ватаним» (Моя Родина) с мелодией. Сначала песня разыгрывается для студентов, затем их спрашивают, что они себе представляют, их впечатления от музыки. Они слушают музыку, а идеи обобщают мышление.

2. Написание эссе на музыкальный тон. Приводится тема эссе, затем тихая нетекстовая музыка звучит для учеников спокойным тоном. В то же время студенты создают сочинения, основанные на их воображении в эмоциональном мире. Под звуки музыки они творчески мыслит и учатся мыслить творчески.

Существуют также мнения о влиянии музыки на образование. Слушать классическую музыку и даже практиковать ее оказывает благотворное влияние на способности к обучению. Прежде всего, упоминаются имена таких композиторов, как Моцарт, Вивальди и Бах. Всего 10 минут мелодии Моцарта для игры на фортепиано увеличивают интеллектуальный потенциал на 8-10 единиц. А 5-минутная музыкальная сессия значительно увеличивает концентрацию. Известно, что обучение игре на музыкальных инструментах в раннем детстве положительно влияет на дальнейшее развитие ребенка. Исследование, проведенное в 2008 году профессорами университета Сент-Андерсон Мэри Фэргерд, Эллен Виннер и Андреа Нортон, показало, что дети, которые изучали музыку в течение трех лет, отличались от своих сверстников по четырем показателям: информация. восприимчивость, моторика, словарный запас и логическое мышление. Таким образом, после многолетних музыкальных исследований ученые пришли к выводу, что многолетняя интенсивная музыкальная практика не только оказывает положительное влияние на функции слуха и движения, но также оказывает положительное влияние на распределение психических функций между левым и правым полушариями мозга (т. е. к процессу латерализации) [13].

Следует отметить, что любой новый метод имеет свои преимущества и недостатки. Это можно увидеть в таблице ниже:

Позитивный	Негативный
При помощи музыки преподаватель через слово освещает колорит мира идей ученика.	При отсутствии знаний и навыков ученик не может сосредоточиться. Музыка смешивает его мысли и мешает течению мысли.

При создании текста под музыкой ученик отдает волю своего представления. В результате становятся легче изложить то что в сердце человека.	При звуке музыки мечты ученика может продлиться долго. При этом время по ГОСТАНДАРТУ может и не хватать.
Ученик не используя интернет данные может создать своё эссе.	
Музыка служит «катализатором» при облегчении умственного труда.	
При гармоничном использовании предмета музыки ученик избегает однообразия в мышлении. Музыка служит для разного стиля изложения. Потому что каждый человек неповторим и уникален его разум.	
Ученик знающий создание эссе через музыки быстро вникает в суть дела и других задач. Они точно и быстро могут изложить свои мысли.	
При использовании музыки надо применит аудио и видеотехники обучения. Это обеспечивает наглядность урока и создаёт почву к развитию техническим навыкам ученика.	
Ученик через синтеза родного языка, литературы и музыки старается создать свой эссе.	
Повышается интерес к родному языку и литературе.	

С помощью музыки студент пытается выразить разнообразие мира словами. Обычно студент не может сосредоточиться на одном моменте из-за нехватки навыков и умений, основанных на музыкальном искусстве. И, напротив, при создании текста под музыку эта же музыка его смущает и может помешать потоку идей.

Создавая текст под музыку, ученик дает волю воображению, в результате чего мелодии музыки служат воплощению слов в сердце. Когда ученик погружен в музыку, его можно поощрять путешествовать за пределы отведенного времени в свой воображаемый мир. Здесь время исполнения задачи, указанный в соответствии с требованиями СТС, может быть недостаточным.

Студент пытается написать образец своей работы, не используя готовые очерки из интернет-сайтов.

Музыка действует как «катализатор» в простом исполнении эссе, которое считается интересным умственным трудом.

Эссе, созданное в гармонии с наукой о музыке, избегает форм однородности и служит для создания уникальных идей для студентов, потому что каждый человек уникален, а его мышление особенно уникально.

Студенты, которые развили навыки написания сочинений под музыку, смогут быстро войти в тему с помощью музыки и быстро и компетентно написать свои мысли.

Использование музыки требует использования аудио и видеотехники, что увеличивает наглядность урока и стимулирует студентов работать с новыми технологиями.

Через музыки он пытается создать произведение искусства из синтеза родного языка и литературы.

Музыка повышает интерес к науке о родном языке.

Если мир описывается с помощью музыки, мир литературы вводится с помощью слов. Когда музыка и слова сочетаются, это прекрасный пример гармонии мышления и человеческого сердца. Музыка это произведение искусства, которое быстро достигает мировоззрения человека. Эссе, которое может быть включено в произведение искусства, является высшей формой творчества и сложным процессом умственного труда. Правила этого процесса представлены в текущем учебнике по родному языку для 9-го класса [3]. В этом случае даны следующие правила написания эссе (при изучении теории «Эссе» приводятся в качестве упражнения).

Упражнение. Скопируйте и вставьте следующее в свое эссе.

1. Определите тему эссе. Тщательно продумайте, о чем писать.
2. Собирайте материалы по теме реферата. Например, автор, его жизнь и творчество, работа, которую вы хотите написать, сочинение, его место в творчестве писателя, тема произведения, идеологические направления, главные герои их характер.
3. Составьте план эссе.
4. Начните писать эссе на основе плана, обращая внимание на четкое и краткое изложение идей.
5. Поддерживайте последовательность мыслей.
6. Когда черновик будет готов, заново перечитайте его.
7. Обратите особое внимание на язык и написание эссе.
8. Достаточно ли освещена тема? Соответствует ли содержание эссе требованиям? В нем слишком много слов и фраз? Обратите особое внимание на это.
9. Скопируйте текст в белый цвет.

При рассмотрении их заданий в упражнении следующие предложения привлекут наше внимание:

«Определение темы эссе. Тщательно продумайте, о чем вы хотели писать». Сбор материалов эссе. Например, писатель, его жизнь и творчество, работа, которую вы хотите написать, сочинение, его место в творчестве писателя, тема произведения, идеологические направления, главные герои произведения, чтобы сосредоточиться на своем характере. , «Начните писать эссе на основе плана, обратите внимание на четкое и сжатое изложение идей», «Поддерживайте согласованность идей», «Перечитайте черновик», «Обратите особое внимание на языке эссе и на орфографию», «Хорошо ли освещена тема? Соответствует ли содержание эссе требованиям? Есть ли в нем слишком много слов и фраз? Обратите на них особое внимание. Все эти предложения являются результатом непосредственного мышления, синтеза разума, определенных задач, выполняемых в результате процесса мышления. А музыка создает позитивную атмосферу для реализации мышления на высшем уровне. В конце концов, сама музыка основана на волне слов [8].

Одна из знаменитостей, нобелевский лауреат Б. Пастернак, сказал: «Мир - это музыка, чтобы найти нужные слова!», А известный немецкий композитор Людвиг ван Бетховен сказал: «Музыка - это посредник между жизнью ума и жизнью чувств». Отмечая важность роли музыки в жизни человека Аристотель сказал: «Музыка обладает определенной моральной силой. Пока музыка обладает таким качеством, она должна быть включена в образование молодежи». Исследователи подчеркивают особую роль музыки в образовательном процессе, во взаимодействии родного языка ~ литературы ~ музыки с точки зрения интеграции, в «скорости мышления» [9]. Об этом заявил известный российский журналист и публицист А.Н. Привалов утверждает: «Люди,

которые не умеют говорить и писать, обычно не умеют думать и даже не учатся». [10] Считая, что музыка - это важный инструмент мышления, надо воспитание студентов в духе любви к науке. Необходимо сформировать навыки и умения, чтобы использовать этот предмет. Организация занятий по родному языку на всех этапах обучения в связи с этим предметом дает свои положительные результаты. Американский психолог С.С. Томкинс говорит, что в результате искусственного сердцебиения новорожденных в репродуктивной комнате дети в этой комнате успокоились, отдохнули и набрали больше веса [4]. Когда ребенок рождается в утробе матери, биение сердца матери является примером прекрасной мелодии для ребенка, и он отдыхает от этого сердцебиения. Когда ребенок рождается, мать искусственно создает легкое сердцебиение на своем крошечном плече. В то же время слова и мелодии смешиваются друг с другом. Однако корни музыки и словесной зависимости очень глубоки. Дорогие учителя, давайте не будем бить этого корня топором и давайте «поливаем» его водой. Давайте позволим зажигать любви ребенка к музыке, которая проникает глубоко в сердце и отражает прекрасные аспекты воспитания. Ведь нет сомнений, что искусство речи и музыки на основе родного языка в будущем воспитает для нас идеальных людей.

Литература.

1. Вершинина Г.Б. Музыка на уроках развития речи. - М.: Новая школа, 1996. 191 с.
2. Валиходжаев Б. История узбекской литературы. X-XIX вв. Т.: 1993. 109-б
3. Махмудов Н.М. и др. Издательский дом изделия ташкентской картины матери 2014.- 104с.
4. Курпатов А.Б. «Человек неразумный» 33 стр., М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп» 2007
5. Ходякова Л.А. Использование репродукций в свете теории речевой деятельности. // Учим и учимся. Эффективные приемы работы на занятиях по методике преподавания русского языка. Учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 1994, с. 93-100.
6. Комментарий www.ziyouz.com/library
7. <http://hozir.org/samarqand-davlat-universiteti-v11.html>? Page = 3
8. <http://muzik.lenschool7.edusite.ru/p9aa1.html>
9. http://pedsovet.su/rus/6023_kak_nauchit_pisat_sochinenia
10. <http://kh-davron.uz/kutubxona/alisher-navoiy/hamid-olimjon-farhod-va-shirin-1939.html>
11. Википедия.
12. http://school48.edu.yar.ru/dopobraz/hudozhestvenno_minus_esteticheskoe_ot_44/vliyanie_muziki_na_cheloveka.html

УДК 37.013.2

СУЩНОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ, КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ

Бозоров Зайниддин Аширович (г. Бухара, Узбекистан)

Республика Узбекистан на современном этапе приоритетным является развития гражданского общества. В связи с этим в своём послании Олий Мажлису Президент Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёев пишет. - «В целях последовательного продолжения и выведения на новый, современный уровень начатой нами работы по развитию сферы науки и просвещения, воспитания нашей молодёжи личностями, обладающими глубокими знаниями, высокой культурой и духовностью, формирования конкурентоспособной экономики предлагаю объявить 2020 год в нашей стране *Годом развития науки, просвещения и цифровой экономики*» [1, 4]. В связи с этим одной из приоритетных задач стоящих перед педагогической наукой является, задача развития гражданской культуры у будущих специалистов с высшим образованием. Реализация этой задачи очень слабо осуществляется в связи с недостаточным формированием гражданских ориентиров у молодого поколения. Слабый уровень развития в структуре воспитания и образования, осуществляющаяся в гражданском воспитании молодёжи, с недостаточной осведомлённостью преподавателей и воспитателей за отсутствием методических пособий и разработок, а также отсутствием содержательных – обновлённых технологий, незнание сущностную характеристику, структуру и функции гражданской культуры.

Это положение дел направляет нас на необходимость в исследовании дать определение сущностных характеристик, структуру и функции гражданской культуры, и формирования ее в сознании у каждого представителя молодого поколения.

В статье раскрываются сущностные характеристики структура и функции гражданской культуры, как приоритетное направление воспитания гармонично-развитого поколения. Уточняется сущность гражданской культуры, характеризуется содержание и функции данного феномена.

Характеризуются основные компоненты гражданской культуры, как гражданин, гражданственность, гражданская активность, гражданская сознательность, гражданское убеждение, гражданское мышление, гражданский долг, гражданская обязанность, культура межнационального общения, патриотизм, национальная гордость. С точки зрения социально – экономического и духовно – просветительского прогресса общества характеризуются функции гражданской культуры.

Б. К. Ходжаев, рассматривает **гражданскую культуру**, как «важнейшую качественную характеристику уровня развития сущностных сил человека, его дарований, способностей, как участника изучения и освоения материальной, духовной сферы действительности и преобразующей, преумножающей силы для удовлетворения потребностей общества и личности» [3, 21]. В данном определении, как мы уже убедились, раскрывается сущностная характеристика гражданской культуры содержащаяся философско-педагогические компоненты, как общественная активность, его дар и талант, политическая сознательность, гражданственность, правовая культура и межнациональная культура личности. Эти качества личности содержащиеся в гражданской культуре способствуют осознанию общественно – экономическому развитию государства, степень зрелости общества способствуют обеспечению общегражданских интересов, быть активным общественником и предпринимателем.

Так как, гражданская культура способна в формировании у каждого человека гражданственности, гражданского долга, гражданской обязанности, гражданской

ответственности, как интегративные качества личности, выражающую внутреннюю свободу, и уважения к Конституции и законам государства, любовь к отчизне и родному краю, чувство собственного достоинства и ответственность за поступки, дисциплинированность, а также проявление патриотических чувств и гуманизма.

В исследовании нами проведен анализ состояний проблем развития гражданской культуры у специалистов с высшим образованием в теории и практики отечественного психолого-педагогического образования показал, что гражданская культура представляла значимую проблему образования и педагогики на протяжении всего периода независимости нашего государства. Представление о гражданской культуре включили в себя исторические и социокультурную обусловленную систему качеств показывающие нормы поведения и определяющие ум, сознание, мышление молодого человека, его готовность служить Родине. На разных этапах развития республики Узбекистан проблема развития гражданской культуры решалась с различных общественно-научных и культурно-методологических позиций, однако процесс развития гражданской культуры был тесно связан с духовно-нравственным формированием личности с педагогической теории, которой определял духовные нравственные качества человека, выступающие ценностными ориентирами соответствующего периода.

Изучение и анализ педагогической, психологической, методической литературы позволили выявить оснащённость в научно-методологической точки зрения вышеуказанных наук, проблемы гражданственности, гражданского воспитания, гражданственно-патриотического воспитания и гражданской культуры следующими учёными педагогами: - Л. Архангельский, Г. Н. Филонов, О. С. Газман, Я. Соколов, Л. И .Аманбаева, А. Беляев, Г. Я. Гревцева, В. Н. Власова, Г. Г. Николаев, Ф. И Карякина, Р. М. Салихова, В. Г. Разумовский и другие.

Основополагающими и играющим важную роль в развитии гражданской культуры на наш взгляд выступает структура гражданской культуры студента – учащегося ВУЗа. Структура гражданской культуры включает в себя основные общественно-личностные компоненты гражданской культуры современного общества. Формирование и развитие этих компонентов у будущих специалистов с высшим образованием помогают глубоко и всесторонне осознать себя как гражданина данного общества, которые выполняют различные общественно-государственные задачи и практически претворяет их в жизнь общества и самого себя. Главной функцией компонентов гражданской культуры выступает обеспечение социальной интеграции общества и личности единства слова и дела. Разработана нами в ходе исследования структура гражданской культуры, представлена на рис. 1

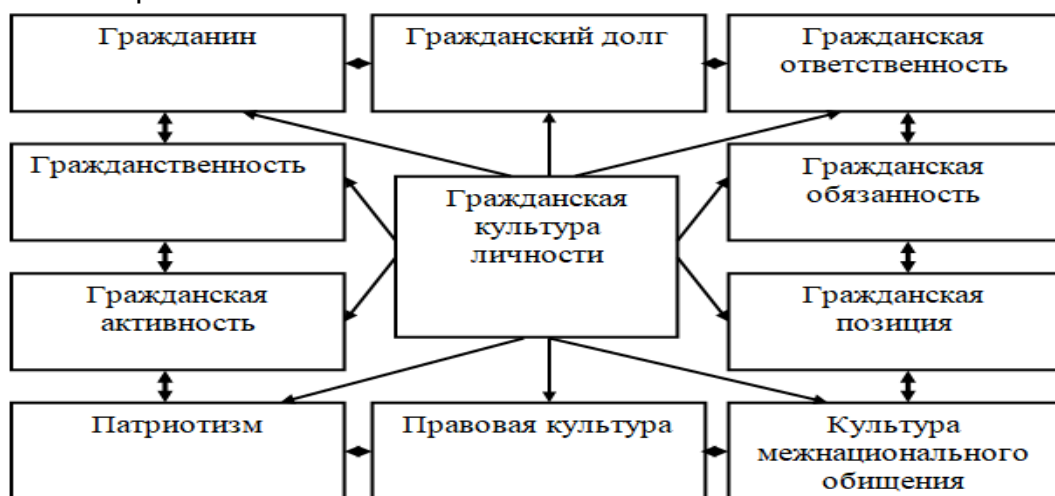


Рис. 1. Структура гражданской культуры личности

Построение «структуры гражданской культуры личности» является теоретическим уровнем познания сущности и содержания гражданской культуры выполняющим в педагогическом процессе. Осуществляя практику компонентов гражданской культуры каждый должен осмыслить и осознать сущность содержание каждого компонента, которые используют в процессе развития гражданской культуры у каждого студента - учащегося.

Гражданин - определенное лицо принадлежащее конкретному государству, который пользуется своей защитой прав и обязанностей.

Гражданственность – это комплекс гражданских качеств, который позволяет определить гражданскую позицию школьников и их готовность к вхождению в социальное общество [2, 40].

Гражданская активность - это политическая, социальная, правовая, культурная, экономическая, экологическая морально-этическая активность в деятельности растущего человека, как члена общества и государства.

Гражданский долг – это нравственно – правовые обязанности человека перед государством, обществом, народом, нацией, семьей, выполняемые из побуждений совести.

Гражданская ответственность - обязанность человека отвечать за свои действия и поступки, необходимость выполнить нравственные, правовые, экономические, социальные, политические требования предъявляемые государством, обществом, семьей.

Гражданская обязанность - это определенные действия человека, которые безусловно принадлежащие для выполнения возложенных ему обществом, государством и другими вышестоящими полномочиями.

Гражданская позиция - под которым понимается личная точка зрения или положения мнений в каком-то направлении и действие. Позиция определяет точку зрения, кого в каком – либо деятельности, способность быть истинным наблюдателем закона и права.

Патриотизм – преданность и чувство любви отечеству, своему народу, убедительная вера в его духовные возможности, готовность служить интересам своей страны. Желание поддержать своим участием процветание своей Родины и гордиться достижениями и культурой своей Отчизны. Желание сохранять её духовные и культурные богатства.

Правовая культура – знание о правовой системе страны, основных юридических норм, стремление соблюдать правовые нормы, быть законопослушным гражданином Отечества [4, 133].

Культура межнационального общения - чувство общечеловеческой солидарности с другими нациями и народами это доброта, равенство и братство, дружба и чувство единства, нетерпимость к проявлениям национальной ограниченности и недружелюбие.

Вывод. Таким образом, вышеизложенные компоненты гражданской культуры являются фундаментом гражданственности специалистов с высшим образованием в современных социально-культурных условиях, развивают у них чувство патриотизма, духовность, законопослушность, трудолюбие, уважение к родному краю, старшим и честность. Практика показала, что компоненты гражданской культуры присваиваемые студентами в процессе гражданского самоопределения, является социально обусловленной формировавшейся в узбекской республике в годы независимости. Они исторически детерминированы не только по содержанию, но и по формам гражданского самоопределения, базирующихся на ценностях гражданского самосознания.

Мы считаем, что сущность общечеловеческих аспектов гражданской культуры заключается в формировании у юношей понимания единства слова и дела, законопослушания, сохранения мира во всем мире, проблем экологии и защиты

природы. Сохранение мирового экономического, научного, культурного сотрудничества, а также общественной активности в деле построения правового демократического государства и гражданского общества в Республике Узбекистан.

В ходе исследования нами были определены функции гражданской культуры.

Как мы, видим гражданская культура многогранная и многоаспектная, это отражается в структуре гражданской культуры. На современном этапе структура гражданской культуры по нашему мнению выглядит так [5]:

- общественно - политическая функция;
- правовая – нравственная функция;
- культурно – духовная функция;
- просветительская и психологическая функция.

Общественно - политическая функция представляет собой политической грамотности и нравственной осведомленности, которые проявляются в умении вести нравственно – политическую дискуссию, отстаивать своё политическое мировоззрение, нравственную зрелость, умело оценивать нравственно – политическую обстановку мира и своего общества. Также имеет большой опыт политической и нравственной практики, и владеть знаниями и убеждений о нравственно – правовой культуре независимого Узбекистана.

Правовая – нравственная функция это единый процесс создания общеобязательных правил (норм), установленных государством и способствующих соблюдению правовых норм, законов развития нравственно – правового долга, ответственности. Это функция способствует у каждого развитию чувства бережного отношения к национальным богатствам страны, языку, культуре и традициям.

Культурно – духовная функция – это функция направлена на развитие социализации личности и расширение его ценностной и общественной значимости человека, которые способствует само пониманию, самоутверждению и жизненной устойчивости.

Просветительская и психологическая функция. Эта функция направлена на активное участие в общественно – культурной жизни страны. Она направлена на развитие и обогащению у будущих специалистов духовную культуру, гражданской ответственности и критического отношения к самому себе и другим членом общества [5].

Таким образом, выше указанные функции гражданской культуры направлены на формирования и развития у каждого члена общества социально – значимое качество личности. Они способны развивать у каждого специалиста с высшем образованием развитию творческой, созидательной деятельности и выработки у каждого представителя молодого поколения гражданского долга, общественно – политической ответственности, чувства гордости за достигнутые успехи пред родиной, перед народом и перед самим собой. Это и есть главная цель социально-экономической стратегии развития независимого Узбекистана.

Литература

1. Послание Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева Олий Мажлису. – Народное слово, 2020 г. 25 январь.
2. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Воспитание гражданина и патриота: теория и практика [Текст]: учебное пособие / Г.Я.Гревцева, М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2014. -300 с.
3. Ходжаев Б. К., Эргашева Ш. ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА //ББК 74.48 Р76. – С. 126.
4. Юзликаева Э., Мадьярова С., Янбарисова Э., И.Морхова. Теория и практика общей педагогики. – Т.: ТГПУ, 2014.

5. Bozorov, Z. A. (2020). The system of formation of civic culture among students in higher educational institutions. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 01 (81), 455-458. **Soi:** <http://s-o-i.org/1.1/TAS-01-81-81> **Doi:** <https://dx.doi.org/10.15863/TAS> **Scopus ASCC:** 3304

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПАРТНЕРСТВА

Выхрестенко Жанна Владимировна (г. Белая Церковь, Украина)

Необходимость решения новых социально-педагогических задач для высших учебных заведений в соответствии с реализацией Концепции Новой украинской школы определяет потребность в совершенствовании процесса профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов, основанный на использовании современных технологий обучения учащихся младшего школьного возраста на основе их совместной работы. Новые возможности групповой учебной деятельности студентов открывает технология партнерства. При условии ее использования происходит развитие у будущих учителей самостоятельности в управлении собственным поведением, настойчивости в решении образовательных задач, толерантности в общении и взаимодействии с другими.

Формирование готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов средствами технологии партнерства предполагает определение педагогических условий развития исследуемого феномена и является необходимой составляющей почти каждого педагогического исследования.

Организацию учебной групповой деятельности студентов рассматривают в немецкой педагогике: W. Arjaan, I. Besemer, J. Dean, D. Goleman, W. Henk, S. Mertens и др. Ученые англоязычных стран освещают вопросы корпоративного обучения (N. Davidson, C. Hinckley, P. Heller, M. Hollabaugh, D. Johnson, R. Johnson, S. Kagan, C. Major, K. Smith, M. Smith, G. Volk), влияние совместного обучения на развитие студентов (A. Cabrera, J. Crissman, E. Bernal, A. Nora, P. Terenzini, E. Pascarella), использование групповых форм работы в условиях внеаудиторной деятельности (A. Love, A. Dietrich, J. Fitzgerald, D. Gordon), влияние компьютерного опосредованного совместного обучения для решения различных проблем (D. Uribe, J. Klein, H. Sullivan). В отечественной педагогике проблему исследования готовности будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности учащихся рассматривают А. Дудник, Л. Коваль, С. Ратовский, С. Старовойтова и др. Отдельные аспекты технологии и педагогики партнерства освещают в своих трудах А. Барабаш, А. Вознюк, И. Ворожцова, Ю. Кулюткин, А. Митина, Е. Новоженин, К. Полупан, Г. Селевко и др.

Цель статьи - определить и охарактеризовать педагогические условия формирования готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов средствами технологии партнерства; предложить развивающую программу формирования исследуемого феномена.

Изучение психолого-педагогической литературы в процессе исследования показало, что ученые (Ю. Бабанский, Л. Бахмат, А. Либа, В. Манько, И. Мозуль и др.) по-разному толкуют сущность понятия «педагогические условия», а именно: как факторы, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы; совокупность факторов и компонентов образовательного процесса; совокупность специальных методов, форм обучения; совокупность внутренних параметров и характеристик образовательного процесса; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и приемов повышения эффективности образовательного процесса. Несмотря на некоторые различия в определении этого понятия общими

являются подходы ученых к рассмотрению педагогических условий как определенной совокупности факторов (компонентов, содержания, форм, методов, приемов, внутренних параметров и внешних характеристик образовательного процесса), повышающие его эффективность.

Ученый М. Ковальчук доказывает, что образовательный процесс охватывает два магистральных направления организационно-педагогической деятельности по формированию готовности будущих педагогов к определенному виду деятельности: создание оптимальных внешних условий - макро- и микросоциальной среды (взаимоотношения «преподаватель-студент», объективность оценивания учебного труда, место учебы, помещения, постоянство рабочего места и его оснащение и т.д.) через общую деятельность и общение в образовательном процессе (Ю. Бабанский, А. Бодалев, Б. Гершунский, А. Макаренко, А. Мудрик и др.) обеспечение внутренних условий (состояние здоровья, психологические установки, личностные новообразования, потребности, опыт, знания, умения, навыки и т.д.) для саморазвития и самовоспитания всех участников образовательного процесса через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания (Б. Ананьев, Л. Божович, Б. Братусь, Т. Давыденко, С. Рубинштейн и др.) [4, с. 113-114].

Итак, обозначенные учеными педагогические условия должны обеспечивать создание оптимальных внешних и внутренних условий функционирования исследуемого феномена. С учетом результатов тщательного анализа научных источников определяем «педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к групповой учебной деятельности» как совокупность внутренних параметров и внешних характеристик образовательного процесса, детерминирующих цель, содержание и результат процесса формирования указанной готовности средствами технологии партнерства.

В определении педагогических условий исследуемого феномена опирались на особенности его структуры, а именно:

- для обеспечения формирования у студентов *мотивационно-ценностного* компонента готовности необходимо учитывать мотивационные образования личности, способствовать развитию педагогических и социальных ценностей и мотивов будущих учителей начальных классов, их ориентации на деловое сотрудничество, которые давали бы возможность формировать у студентов мотивацию к групповой учебной деятельности, интерес к ней, положительное личное отношение к межличностному общению в группе, к накоплению соответствующего педагогического и социального опыта взаимодействия;

- с целью формирования *когнитивно-эмоционального* компонента готовности к групповой учебной деятельности в начальной школе необходимо переориентация содержания психолого-педагогических дисциплин высшей школы для подготовки будущих учителей к применению технологии партнерства, совершенствование теоретико-методической осведомленности по организации групповой учебной деятельности, принятие компромиссных решений в процессе групповой работы и разрешения конфликтов; развитие их склонности к эмпатии, установление товарищеских отношений с другими;

- развитие *креативно-операционного* компонента готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов ориентирует студентов на творческое взаимодействие участников групповой работы, сформированность умений групповой учебной деятельности (коммуникативных, организаторских), обеспечивает обнаружение поведенческой гибкости в процессе сотрудничества с различными партнерами в группе и команде;

- для обеспечения результативности *лично-рефлексивного* компонента готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов

необходима усиленная работа по развитию таких личностных качеств как автономность, толерантность, рефлексивность и др.

С учетом указанных особенностей и необходимости модернизации образовательного процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов определены педагогические условия формирования исследуемого феномена:

1) мотивированное привлечение студентов к групповой учебной деятельности и сотрудничества, развитие их педагогических и социальных ценностей;

2) создание эмоционально-комфортной образовательной среды субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе, переориентация содержания психолого-педагогических дисциплин подготовки будущих учителей начальных классов на основательное изучение основ технологии партнерства и организацию групповой учебной деятельности;

3) использование инновационных форм, методов, стратегий обучения с целью формирования профессиональных умений и навыков, привлечение студентов к активной групповой учебной деятельности средствами технологии партнерства;

4) развитие личностных качеств будущих учителей начальных классов (автономности, толерантности, рефлексивности) в процессе групповой работы и применение технологии партнерства.

Охарактеризуем подробнее определенные педагогические условия формирования готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов средствами технологии партнерства.

Первое условие предусматривает мотивированное привлечение студентов к групповой учебной деятельности и сотрудничества, развитие их педагогических и социальных ценностей. Важнейшей составляющей учебной деятельности является мотивация, побуждение к определенной работе согласно поставленным целями. Учебная мотивация основывается на потребности, что стимулирует познавательную деятельность и готовность студентов к усвоению знаний. Самой потребностью человека А. Маслоу считает самоактуализацию (реализация собственных способностей и талантов, творческих потенций, «воплощение» себя), связанную с «поиском ценностей» благодаря открытой терапии, раскрытие содержания которых способствует познанию субъектом своего истинного «Я» и реальности как таковой [6]. Итак, потребность в самоактуализации способствует самовыражению личности, видит объективные основания своих поступков и учится принимать адекватные решения, составлять программу действий, критически оценивать внешние воздействия и собственные возможности.

В современной психолого-педагогической литературе известны различные виды мотивации (внутренняя, внешняя положительная, внешняя отрицательная). В своем исследовании Н. Бондаренко выделяет такие мотивы учебной деятельности: широкие социальные мотивы; познавательные мотивы; коммуникативные мотивы, мотив участия в учебном процессе; мотивы социальной идентификации (с родителями, сверстниками, педагогами), мотивы личностного развития (профессионального самоопределения, материального благополучия), мотивы успеха (самоутверждению, самовыражению), мотивы избегания неприятностей [2]. Итак, ведущими в структуре учебной мотивации являются социальные, познавательные и коммуникативные мотивы, самым действенным является мотив достижения успеха в профессиональной деятельности.

Второе педагогическое условие готовности к групповой учебной деятельности будущих учителей начальных классов средствами технологии партнерства направлено на создание эмоционально-комфортной образовательной среды субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе, переориентацию содержания психолого-педагогических дисциплин подготовки будущих учителей начальных классов на

основательное изучение основ технологии партнерства и организации групповой учебной деятельности.

Это условие предусматривает создание эмоционально-комфортной образовательной среды высшей школы, способствует развитию у студентов понимания других в общении и умений саморегуляции собственных эмоциональных состояний. К. Варивода доказывает, что современная образовательная среда является сложной системой, в рамках которой решаются не только образовательные задачи, но и происходит социализация и психологическое развитие личности [3, с. 17]. Следовательно, понятие образовательной среды можно рассматривать с позиций субъектов учебной деятельности как систему действий и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Считаем, что эмоционально-комфортная образовательная среда субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе – это среда, свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии студентов и преподавателей, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, обеспечивает создание комфортной атмосферы сотрудничества и толерантности.

Педагогически целесообразным условием создания такой образовательной среды в высшей школе является использование технологии партнерства, которая предусматривает применение определенной этапности действий ее участников на основе субъект-субъектных отношений организации образовательного процесса высшей школы, а именно: осознание собственной субъектности; принятия субъектности другого в совместном творчестве; переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям, построенных на взаимопонимании и сотрудничестве.

Такой образовательный процесс высших учебных заведений предусматривает переориентацию содержания психолого-педагогических дисциплин подготовки будущих учителей начальных классов на основательное изучение основ технологии партнерства и активное использование групповой учебной деятельности аудиторной (лекции, семинарские занятия, прохождения практики) и внеаудиторной работе (самостоятельная работа в группах).

Третье педагогическое условие формирования исследуемого феномена предполагает использование инновационных форм, методов, стратегий обучения для формирования профессиональных умений и навыков, привлечение студентов к активной групповой учебной деятельности средствами технологии партнерства.

Новая парадигма начального образования обусловила обновление профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и использования соответствующих форм, методов и стратегий обучения, при которых основной фигурой является студент. Организация такого обучения основывается на уважении к его мнению, побуждении к активности, поощрению к творчеству, использовании таких современных разновидностей обучения как интерактивное обучение, кооперированное обучение, проблемное обучение, проектное обучение, интенсивное обучение и тому подобное. В процессе использования таких современных разновидностей обучения в высшей школе преподаватель выбирает различные формы обучения (лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа), которые приучают студентов выстраивать собственные стратегии организации учебной деятельности с учетом своих потребностей и особенностей.

Активное участие будущих учителей начальных классов в образовательном процессе высшей школы при организации групповой работы помогают им развить субъектную позицию, свой потенциал в соответствии к индивидуальным потребностям и интересам, способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность с учетом поставленной цели; умения и навыки сотрудничества, научить терпимости и уважения к мнению других, независимости и творческого участия.

Взаимодействие между преподавателями и студентами в пространстве высшего образования напрямую связана с повседневным общением, которое обеспечивает обмен информацией, опытом; проведение совместной деятельности и овладение умениями и навыками групповой работы. Итак, групповое взаимодействие является особой формой педагогического общения, выражает субъектные позиции всех участников, в результате чего происходит обмен способами деятельности и переживаниями, вызывает взаимные изменения их поведения, отношений, деятельности. В таком групповом взаимодействии важным является формирование и развитие коммуникативных и организационных умений и навыков.

Формированию профессиональных умений и навыков, привлечению студентов к активной групповой учебной деятельности способствует применение в образовательном процессе высшей школы технологии партнерства как системы использования в определенной последовательности методов, приемов, стратегий и средств субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса на основе толерантности и творчества.

Четвертое педагогическое условие формирования готовности к групповой учебной деятельности средствами технологии партнерства направлена на развитие личностных качеств будущих учителей начальных классов - автономности, толерантности и рефлексивности.

Активное использование групповой учебной деятельности и технологии партнерства в высшей школе способствует развитию таких личностных качеств будущих учителей начальных классов как автономность, толерантность и рефлексивность. Л. Просандеева отмечает, что становление и развитие автономности личности в значительной степени зависит от ее задатков и склонностей, которые будут реализовываться в определенной естественной и социокультурной среде. Процесс автономизации-социализации осуществляется как осознание, освоение и реализация социальных норм, принципов, отношений, так и усвоения и реализации нового уровня собственного «Я».

Итак, автономность оказывается в самоопределении и независимости, саморегуляции и поведении, способности противостоять социальному давлению, думать и вести себя независимо.

Одним из составляющих гражданской воспитанности в обществе считается толерантность, что понимают как активное социальное поведение сдержанности и терпимости, к которой человек приходит добровольно и сознательно. М. Пиренн отмечает, что сегодня понятие «Толерантность» является многомерным и вошло во все сферы человеческой жизни, особенно в сферу человеческого взаимодействия в обществе. Толерантность означает, по мнению ученого, терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. Это уважение или признание равенства других, отказ от доминирования или насилия в человеческих отношениях. Именно толерантность как общественный феномен определяет социокультурный уровень межличностного взаимодействия в обществе. Примером в этом контексте М. Пиренн называет успешные семейные, производственные, дружеские, соседские отношения [7, с. 52-53].

Полностью поддерживаем позицию ученого, что, учитывая необходимость осознания и формирования позиций толерантности в обществе, высшая школа является одним из важнейших институтов воспитания толерантности. Толерантность в высшей школе – это сотрудничество и дух; партнерство при организации деятельности высших учебных заведений; готовность воспринимать мнение другого в коллективе; признание разнообразия мира; формирование культуры диалога между представителями разных национальностей; отказ от доминирования и причинения вреда; уважение к человеческому достоинству и т.д. [7, с.54]. Обеспечение развития толерантности как качества личности будущих учителей начальных классов происходит при формировании толерантного микроклимата в процессе групповой учебной работы студентов;

соблюдение этики общения; проведения волонтерской работы по помощи нуждающимся, взаимопонимания, сочувствие и сопереживание, чувство партнерства; привлечение к общественной деятельности, активной общественно-политической жизни и т.д.

Обозначенные педагогические условия формирования готовности к групповой учебной деятельности средствами технологии партнерства были практически реализованы в практике профессиональной подготовки ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» в три этапа внедрения развивающей программы:

- *мотивационно-стимулирующий* – предусматривал мотивированное привлечение студентов к сотрудничеству и партнерству, активное усвоение теоретических знаний по организации групповой учебной деятельности учащихся начальных классов в процессе изучения педагогических дисциплин, ознакомление с современными технологиями партнерства;

- *партнерско групповой* – способствовал развитию учений и навыков групповой работы, творческих способностей студентов в практической деятельности с использованием инновационных форм организации образовательного процесса, а именно: кооперативного обучения (работа в малых группах, где эффективно сочеталось использование традиционных и инновационных методов), взаимного обучения (передача знаний от более подготовленных студентов своим товарищам), интерактивного обучения (сообучение и взаимообучение студентов из использованием интерактивных технологий и методов обучения), проблемного обучения (решение студентами проблемных ситуаций), перевернутого обучения (усвоения нового материала в процессе самостоятельной работы студентов с соответствующим инструментарием в сочетании с групповой практической учебной деятельностью);

- *результативно-рефлексивный* – использование методов самооценки и самоанализа, рефлексивных упражнений («Автопортрет», «Без маски», «Я такой, который я», «Три имени», «Аукцион негативных качеств», «Пойми себя», «Слепой и поводырь», «Система личностных ценностей» и т.п.) для оценки будущими учителями начальных классов собственной деятельности и самих себя как личностей; формирование у них потребностей и мотивов самопознания; повышение уровня самоуважения, самоодобрения в процессе тренинговой работы.

Полученные после исследования эмпирические результаты показали существенную динамику высокого, среднего и низкого уровней проявления готовности к групповой учебной деятельности у респондентов экспериментальных групп (соответственно от 12,82%, 61,54% и 25,64% в 25,64%, 64,10% и 10,26%), что довело результативность проведенной работы.

Дальнейшие направления исследований видим в анализе стратегий и тактик формирования готовности будущих учителей начальных классов к групповой учебной деятельности; рассмотрении особенностей формирования исследуемого феномена у студентов разных специальностей.

Литература.

1. Бернвальдт Т. (2011). Формирование мотивации учебной деятельности будущих учителей в условиях современности. Начальная школа. № 11. С. 60-64.
2. Бондаренко Н. Б. (2002). Мотивы овладения учениками 7-9 классов иностранного языка как средства самовыражения личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ин-т пробл. воспитания АПН Украины. Киев, 19 с.
3. Варивода К. С. (2017). Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих учителей к созданию психологически безопасной образовательной среды. Молодой ученый. № 9.1 (49.1). С. 17-20.

4. Ковальчук М. А. (2017). Формирование готовности будущих учителей к применению мультимедийных обучающих систем в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирский гос. ун-т имени Ивана Франко. Житомир, 282 с.
5. Комар Т. В. (2003). Личностная рефлексия как фактор социального становления подростков: Автореф. дис. на получение наук. степени канд. псих. наук: 19.00.07 / Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. Киев, 18 с.
6. Маслоу А. (1997). Психология бытия / Перевод с англ. Москва: «Реф-бук», Киев: «Ваклер», 304 с.
7. Пиренн М. И. (2015). Толерантность - действенный фактор согласия и консолидации в современном украинском обществе. Вестник Национальной академии государственного управления при Президенте Украины. №2. С. 51-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_9.
8. Просандеева Л. Е. (2015). Психолого-педагогические условия становления автономии личности. Актуальные проблемы психологии. Т. 7. Вып. 38. С. 396-407. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuu_2015_7_38_36.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Гадоева Шахноза Дилмуродовна (г. Бухара, Узбекистан)

Методика обучения биологии (МОБ) – наука о системе процесса обучения и воспитания, обусловленного особенностями школьного предмета. Методика вырабатывает рациональные методы, средства и формы обучения для овладения учащимися знаниями по биологии и умениями применять их на практике, для формирования научного мировоззрения и понимания ценности жизни.

МОБ базируется на общих для всех школьных предметов педагогических положениях применительно к изучению биологического материала. Вместе с тем она интегрирует специальные (естественнонаучные и биологические), психолого-педагогические, мировоззренческие, культурологические и другие профессионально-педагогические знания, умения и отношения.

МОБ определяет цели образования, содержание учебного предмета «Биология» и принципы его отбора.

Формирование целевого компонента современного школьного биологического образования определяют: уровень образованности, уровень воспитанности, уровень развития ученика.

Цель общего среднего биологического образования определяется с учетом названных ценностей и таких факторов, как: целостность человеческой личности, прогностичность и преемственность в системе непрерывного образования.

МОБ также отмечает, что одна из важнейших целей биологического образования – формирование у школьников научного мировоззрения, базирующегося на целостности и единстве природы, её системном и уровневом построении, многообразии, единстве человека и природы.

Школьная биология также ориентирована на формирование знаний о структуре и функционировании биологических систем, об устойчивом развитии природы и общества в их взаимодействии.

Основные задачи МОБ как науки:

- определение роли предмета биологии в общей системе обучения и воспитания школьников;
- разработка предложений по составлению и совершенствованию школьных программ и учебников и проверка этих предложений на практике в школе;

- определение содержания учебного предмета, последовательности его изучения в соответствии с возрастом учеников и программы для разных классов;
- разработка методов и приемов, а также организационных форм обучения школьников с учетом специфических особенностей биологических наук;
- разработка и проверка на практике оснащенности учебного процесса.
- Объект исследования МОБ – учебно-воспитательный процесс, связанный с предметом «Биология».

Предметом исследования являются цели и содержание образовательного процесса, методы, средства и формы обучения, воспитания и развития учащихся. [1,2,3]

Методы обучения биологии:

а) эмпирические – наблюдение, педагогический эксперимент, моделирование, прогнозирование, тестирование, качественный и количественный анализ педагогических достижений;

б) теоретического познания – систематизация, интеграция, дифференциация, абстрагирование, идеализация, системный анализ, сравнение, обобщение.

Построение теории обучения биологии в школе требует взаимосочетания эмпирического и теоретического методов.

Структура содержания МОБ разделяется на общую и частные, или специальные, методики обучения: природоведению, по курсам «Растения. Бактерии. Грибы и лишайники», «Животные», «Человек», «Общая биология». МОБ рассматривает основные вопросы всех биологических курсов в школе, целостность и развитие всех элементов системы биологического образования, которая обеспечивает прочность и осознанность знаний, умений и навыков

Частные методики исследуют специальные для каждого курса вопросы обучения в зависимости от содержания учебного материала и возраста учащихся. В них представлены методика уроков, экскурсии, внеурочные работы, внеклассные занятия, то есть система преподавания конкретного курса по биологии. Общая методика биологии тесно связана со всеми частными биологическими методиками. [4]

МОБ, являясь педагогической наукой, неразрывно связана с дидактикой, которая изучает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, и формирования убеждений учащихся; с психологией, поскольку в своей основе опирается на возрастные особенности детей. Содержание учебного материала по биологии усложняется из класса в класс по мере развития личности ученика; с философией. Она способствует развитию самопознания человека, пониманию места и роли научных открытий в системе общего развития человеческой культуры, позволяет связать разрозненные фрагменты знаний в единую научную картину мира. Философия является теоретической основой методики, вооружает её научным подходом к многообразным аспектам обучения, воспитания и развития школьников. МОБ связана с биологической наукой.

Между школьным предметом и биологической наукой существует большое различие. Предмет «Биология» в школе носит синтетический характер. Цель школьного предмета «Биология» – дать знания учащимся (факты, закономерности), добытые биологической наукой. На уроке школьников знакомят лишь с фундаментальными основами науки, наиважнейшими научными проблемами, чтобы не перегружать их излишней информацией. Цель биологической науки – получить новые знания о природе путем исследования. При этом школьный предмет не является «мини-наукой», это система основополагающих, фундаментальных понятий по биологии, способствующая развитию и воспитанию учащихся.

Литература.

1. Верзилин, Н.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов педагогических институтов по биологическим специальностям / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1983. – 384 с.

2. Гричик, В.В. Методика преподавания биологии: курс лекций / В.В. Гричик. – Минск: БГУ, 2012. – 132 с.
3. Зверев, И.Д. Общая методика преподавания / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М., 1985.
4. Конюшко, В.С. Методика обучения биологии / В.С. Конюшко, С.Е. Павлюченко, С.В. Чубаро. Мн.: Книжный дом, 2004.
5. Методика преподавания биологии: учебник / М.А. Якунчев [и др.]; ред. М. А. Якунчев. – М.: Академия ИЦ, 2008. – 320 с.
6. Пономарева, И.Н. Методика обучения биологии: учебник / И.Н. Пономарева, О. Г. Роговая, В. П. Соломин; ред. И.Н.Пономарева. – Минск: Академия, 2012. – 368с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гамзаева Мадина Вагидовна (г. Махачкала, Россия)

Образование является одной из важных сфер социальной жизни, от развития которой зависит интеллектуальное, культурное и нравственное состояние общества.

Модернизация образования как главная задача российской образовательной политики, в том числе, направлена на ее высшую ступень – высшее образование. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы», представлена совокупность подходов, ориентированных на преодоление эпизодичности использования информационных технологий, современных форм и методов обучения в сфере образования; развитие дистанционных образовательных технологий на мировом уровне. Кроме того, запланированы необходимые трансформации, касающиеся новых моделей высших учебных заведений как вузов массовой подготовки, форм обучения (усовершенствование очно-заочного, заочного обучения), содержания высшего образования (разработки и внедрения новых образовательных программ (в том числе и дистанционных) подготовки бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов и т.д.) [4].

Как указано в нормативно-правовом документе о высшем, среднем и дополнительном образовании Российской Федерации, «дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации» [2].

Система дистанционного обучения должна ориентироваться на обеспечение населения различных регионов России возможностью получения современного образования».

Использование дистанционных технологий закреплено Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» путем их внедрения в образовательный процесс для всех форм получения образования [1;2].

Кроме того, Приказом Минобрнауки РФ от 18.12.2002 N 4452 была утверждена методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях, в том числе и высшего образования, с

использованием «основных технологий: кейсовой, интернет-технологии, телекоммуникационной технологии» [2].

В ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначены требования к реализации образовательных программ учебными заведениями с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые в установленном порядке осуществляют функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования и трактуется, как необходимость «создания условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [1].

На сегодняшний день дистанционные технологии и их отдельные элементы активно используются в учебном процессе высших учебных заведений страны.

Эффективность использования дистанционных технологий в образовательном процессе высшей школы неоспорима и подтверждается совокупностью положительных факторов, таких, как: доступность (гибкость) образования в экономическом, территориальном и социальном плане, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, доступность большого количества профессионально необходимой качественной информации, вероятность выбора педагога-фасилитатора, возможность выбора студентом индивидуальной траектории профессионального развития, формирование у студента внутренней положительной мотивации к обучению, повышение уровня самоорганизации как результата самообразования, формирование информационно-коммуникационно-технологической компетенции (ИКТ-компетенции) у всех субъектов учебного процесса и пр.

Использование дистанционных образовательных технологий в высшем образовании РФ уже более 15 лет подкреплено государственно-правовой поддержкой. Любое учебное заведение вправе осуществлять лицензированное дистанционное образование (лицензию можно получить путем лицензирования образовательной деятельности учебного заведения) и использовать возможности дистанционного обучения или отдельных элементов дистанционных технологий при наличии специальных материально-технических условий (помещений, информационно-коммуникационных технических и инструментальных средств); информационного базиса (специализированных учебников с мультимедийным сопровождением, электронных учебно-методических комплексов, контрольно-тестирующих комплексов и пр.); достаточного уровня информационно-коммуникационной компетентности преподавательского состава (совокупности ЗУН по работе в сервисах «Google», «GoogleClassroom», «Dabbleboard», созданию конференций и вебинаров с помощью коммуникационных сервисов и программ «DimDim», «BigBlueButton», «Skype»), использованию в учебном процессе онлайн-тренажеров, интерактивных досок, созданию диагностических и контролирующих материалов в программах «HotPotatoes», онлайн-конструкторов тестов «OnlineTestPad» и т.д. [3].

Дистанционная технология обучения (образовательного процесса) на современном этапе - это совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса, на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Необходимая часть системы дистанционного обучения - самообучение. В процессе самообучения студент может изучать материал, пользуясь печатными изданиями, видеопленками, электронными учебниками и CD-ROM- учебниками и справочниками. К

тому же студент должен иметь доступ к электронным библиотекам и базам данных, содержащим огромное количество разнообразной информации.

Вот только некоторые процессы в обучении, которые значительно упрощают инновационные технологии:

- получение необходимой информации и повышение уровня знаний;
- систематизация информации, благодаря справочникам и электронным библиотекам;
- отработка различных навыков и умений, проведение удаленных лабораторных экспериментов;
- визуализация информации и ее демонстрация (например, на презентациях);
- проведение сложных расчетов и автоматизация рутинных операций;
- моделирование объектов и ситуаций с целью их изучения;
- обмен информацией между несколькими пользователями, находящимися на большом расстоянии друг от друга [5].

Дистанционное обучение – это один из видов удаленного обучения, которое проводится под руководством преподавателя в любое время и в любом месте с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Такой формат обучения в нашей стране еще иногда вызывает сомнения, и зря: использование дистанционных образовательных технологий закреплено Законом «Об образовании в Российской Федерации». Последующие поправки в Закон и Приказ Министерства образования и науки России от 06.05.2005г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий» позволили образовательным учреждениям использовать усовершенствованные методики, в том числе - дистанционные образовательные технологии - на всех формах обучения (очной, вечерней и заочной). Кроме того, по окончании обучения выпускники аккредитованных вузов получают документы государственного образца (диплом), а студенты дневных форм обучения получают отсрочку от армии.

В настоящее время активно развивается система дистанционного обучения в самых различных областях образования. Теперь уже не является проблемой получение полноценного образования практически по любому предмету дистанционно в условиях нехватки времени. Но, как любое другое обучение, оно имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Спрос на дистанционное обучение особенно возрос, поскольку многие специалисты нуждаются в повышении квалификации или переквалификации, но не имеют достаточно времени, чтобы пройти полноценное обучение по очной форме.

Одним из самых главных удобств является возможность самим корректировать и составлять график обучения, расписание занятий, а также список изучаемых предметов.

Нельзя не отметить еще одно достоинство – это обучение в максимально комфортной и привычной обстановке, что способствует продуктивному обучению.

Принято считать одной из отрицательных сторон дистанционного обучения отсутствие личного общения с преподавателем, а также общение с другими студентами. С другой стороны, в настоящее время это решается довольно просто – электронная почта, телефон, программы видео-конференций. Иногда не обязательно находиться рядом, чтобы иметь возможность общаться лично.

Использование дистанционных технологий в целях самообразования предоставляет обучающемуся возможность доступа к большому количеству дополнительного материала, которым он может воспользоваться непосредственно во время обучения, а также дает возможность организации групповой работы с участниками определенного курса. Могут быть организованы совместные телекоммуникационные проекты участников курса с партнерами, обсуждения, презентации групп и индивидуальные презентации промежуточных и итоговых результатов в ходе электронных телеконференций, вебинаров, обмена мнениями,

информацией с участниками курса, а также при необходимости с любыми другими партнерами, в том числе и зарубежными через сеть «Internet».

Контроль успешности подобного самообразования должен быть оперативным при разработке соответствующих учебных материалов и итоговым со стороны ведущего преподавателя и консультантов-координаторов в виде тестов, презентаций, творческих работ. В последнее время для таких целей всё больше используются специальные WEB-страницы, которые может для себя организовывать каждый обучающийся.

Необходимость использования дистанционных технологий в высшем образовании, подтверждается увеличением спроса абитуриентов различных специальностей на дистанционную форму обучения, предпочтительным выбором дистанционных университетов, популяризацией проблемы использования дистанционных технологий в отечественных научных кругах способом проведения научно-практических конференций, семинаров, коллоквиумов, организации и проведения курсов повышения квалификации с целью формирования ИКТ-компетенции преподавателей, учителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей, методистов дошкольных учреждений и т.д. Все выше отмеченное подтверждает неоспоримые возможности использования дистанционных технологий как уже не нового, но еще находящегося в состоянии модернизации и адаптации под российский рынок образования качественного продукта.

Литература.

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) // Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф [Электронный ресурс] / АО «Консультант Плюс». – М., 2017.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 18.12.2002 N 4452 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 24.12.2002 N 4071). [Электронный ресурс] – Режим доступа.– URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-18122002-n-4452/> (дата обращения: 16.11.2017).
3. Программа повышения квалификации «Технологии формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий» [Электронный ресурс] // МПГУ. – 2015. – Режим доступа. – URL: <https://www.dpomos.ru> (дата обращения: 16.11.2017).
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29122014-n-2765-r/> (дата обращения: 16.11.2017).
5. Хуторской, А.В. Пути развития дистанционного образования в школах России [Текст] / А.В. Хуторской // Всероссийская научная конференция Relarn. Тезисы докладов. – М., 2014.

УДК: 378.661:378.47:004.9

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ «ИНФОРМАТИКЕ» В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Гарновская Ирина Ивановна (г. Минск, Беларусь)

Актуальность понимания важности практико-ориентированного обучения информатике как инструмента, позволяющего овладеть цифровыми технологиями для решения практических задач и способствующего самореализации специалиста в условиях цифровой трансформации медицинской отрасли. Особо важное значение этой проблемы приобретает в *современных* условиях, когда нарастают вызовы цифровой трансформации и ее преобразующего влияния на профессиональную деятельность специалистов любых отраслей науки, производства, социальной сферы, и возникает необходимость обеспечить готовность выпускников к активному и деятельному труду в условиях широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий в практику.

Существует большое разнообразие направлений использования цифровых технологий в образовательном процессе и профессиональной практике специалистов приводит к тому, что информатика, оставаясь целостной дисциплиной, в практике ее применения и в образовательном процессе подвергается разделению на отдельные направления и дисциплины в зависимости от решаемых задач и области применения. Поэтому изучение информатики студентами медицинского университета реализуется как освоение целого ряда дисциплин, которые для удобства изложения мы объединим под обобщенным понятием – дисциплины образовательной области «Информатика» (ДООИ). К этой области можно отнести такие дисциплины как «Медицинская информатика», «Основы компьютерной статистики», вводную дисциплину «Информатика в медицине» и некоторые другие, преподаваемые в медицинских университетах. В расширенном представлении к ДООИ могут быть отнесены некоторые разделы специальных дисциплин, посвященные медицинской визуализации, медицинскому оборудованию, управлению здравоохранением, телемедицине.

При этом, проблема реализации практико-ориентированного обучения ДООИ в медицинском университете требует построения научно-обоснованной методики, основанной на учете, с одной стороны, потребностей отрасли здравоохранения в условиях цифровой трансформации, и с другой стороны, особенностей студенческой аудитории и специфики образовательного процесса медицинского университета.

Таким образом, объектом исследования выступает образовательный процесс по дисциплинам образовательной области «информатика», преподаваемым в медицинском университете.

Цель данной статьи – раскрыть вопросы выявления особенностей построения методики практико-ориентированного обучения ДООИ в условиях медицинского университета путем анализа форм и методов, применяемых в образовательном процессе.

Рассмотрим результаты анализа последних исследований и публикаций по названной проблеме. Вопросам исследования, проблемы обучения студентов медицинского университета дисциплинам образовательной области информатика, в разные годы посвящали свои исследования Минцер О.П., Гельман В.Я., Кобринский Б.А., Гараничева С.Л. [1,3,4,6]. На достигнутом на данный момент уровне исследований научно обоснована необходимость подготовки студентов медицинских университетов в области информационных технологий, установлены ее условия, определены различные варианты содержания обучения и учебных программ.

В современных условиях цифровой трансформации требуется обновление содержания подготовки выпускников в связи с активным развитием прорывных технологий таких как искусственный интеллект, большие данные, блокчейн, интернет вещей, трехмерная печать, виртуальная и дополненная реальность и их широкого внедрения в здравоохранение и образование. С другой стороны, образовательный процесс по медицинской информатике и другим ДООИ сегодня нуждается в усилении практической ориентированности для построения преемственности образования и

практической деятельности специалистов в условиях здравоохранения. Следовательно, формируется потребность в разработке новой научно-обоснованной методики практико-ориентированного обучения ДООИ.

Область применения методики – медицинские университеты и колледжи, факультеты повышения квалификации специалистов здравоохранения, корпоративное обучение в области здравоохранения и медицины.

Таким образом, как отмечалось ранее в современном понимании термин «практико-ориентированное обучение» охватывает широкий спектр вопросов, касающихся практической ориентации образовательного процесса в целом [2]. Таким образом, под практико-ориентированным обучением ДООИ студентов медицинского университета мы будем понимать образовательный процесс, направленный на формирование цифровых компетенций для решения современных профессионально-значимых задач за счет применения знаний ДООИ, а также соответствующих умений, приобретенного опыта деятельности и сформированных в процессе обучения личностных качеств. Здесь под компетенцией в общем смысле понимается способность осуществления успешных действий для решения необходимых профессиональных задач на основе накопленного опыта. В образовательном процессе ДООИ опыт приобретается путем приложения полученных знаний и умений для решения практико-ориентированных задач, реализации образовательных проектов.

Сделанный нами анализ литературы на тему практико-ориентированного обучения в медицинских образовательных учреждениях позволяет сформулировать комплексное понятие сущности практико-ориентированного обучения ДООИ студентов медицинского университета как совокупности ряда функциональных компонентов:

1. Формирование осведомленности о существующих и перспективных направлениях применения цифровых технологий в здравоохранении
2. Обучение решению вычислительных и ситуационных задач, связанных с:
 - практической деятельностью специалистов здравоохранения;
 - междисциплинарными связями информатики, естественно-научных и медико-биологических дисциплин;
 - освоением перспективных трендов цифровизации в здравоохранении;
 - развитием карьерного потенциала и перспектив будущих специалистов.
3. Развитие интереса к медицинским инновационным и высокотехнологичным проектам, к процессам цифровизации здравоохранения.
4. Приобщение к профессиональной информационной культуре отрасли [8].
5. Повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда за счет освоения цифровых технологий.

В процессе преподавания ДООИ в условиях медицинского университета из традиционных форм обучения доступны такие формы как лекции и практические занятия. В современных условиях в случае необходимости данные формы могут быть реализованы в дистанционном формате.

Некоторые изменения организационной структуры лекционных и практических занятий позволяют успешно использовать эти формы для практико-ориентированного обучения ДООИ. Для лекционного процесса по ДООИ возможно усиление практической составляющей за счет применения концепции BYOD. Данная аббревиатура на английском языке расшифровывается как «bring your own device», и обозначает возможность приносить и использовать собственное мобильное устройство для поддержки образовательного процесса. Использование планшетов и смартфонов на лекциях по информатике позволяет следить за повествованием лектора, не только конспектируя, но и фотографируя важные моменты, получать доступ к рассматриваемым онлайн-ресурсам, использовать систему дистанционного обучения (СДО), отвечать на мини опросы и проходить минитесты по материалу лекции. Одной из педагогических проблем в случае использования BYOD является возможность

отвлечения студентов на сторонние ресурсы во время пребывания на лекции. Для этого студентам даются задания, выполняемые в процессе лекции, непосредственно связанные с лекционным материалом, например:

1. Заполнить таблицу или шаблон схемы информацией, полученной на лекции.
2. Выполнить, следуя за объяснением лектора, расчет в электронной таблице, шаблон которой предоставляется онлайн.
3. Подготовить таблицу или список онлайн-ресурсов, обсуждаемых на лекции.
4. Записать пошаговый алгоритм демонстрируемых преподавателем операций.

Такие активности побуждают студентов следить за лекционным процессом, получая необходимую для выполнения заданий информацию. Отчеты о выполненных заданиях формируются на основе предоставляемого онлайн-шаблона и могут быть отправлены после лекции в систему дистанционного обучения, например, MOODLE или прикреплены к Google форме с обратной связью по итогам лекции.

Исследователи отмечают, что использование BYOD в образовательном процессе сопряжено с рядом сложностей, связанных с вопросами наличия интернет доступа для персональных устройств, их безопасного подключения к сети учреждения, поддержания уровня заряда устройств, отсутствия собственных устройств у некоторых студентов [5]. В случае невозможности или трудности использования BYOD в качестве альтернативы может быть использована работа с печатными материалами, реализованными в форме выдач, бланков, чек-листов, рабочих тетрадей. С сожалением приходится отметить, что ведение конспекта, которое раньше считалось традиционной деятельностью студентов в лекционном процессе, сегодня все больше вытесняется фотографированием с использованием мобильных устройств, и это является проблемой, поскольку ухудшает качество восприятия передаваемого материала. Ведение конспекта все еще остается актуальным способом концентрации студента на изучаемом материале. Преподавателю рекомендуется в процессе лекции обращать внимание на ключевые понятия, их определения, соотношения, последовательности операций, которые необходимо записать и запомнить.

В процессе реализации практико-ориентированной лекции ДООИ очень важно поддерживать наглядность и интерактивность лекционных материалов. Наряду с мультимедийными презентациями с элементами интерактивности при преподавании ДООИ оправдано использование наглядной демонстрации работы с программным обеспечением и Интернет-ресурсами в режиме реального времени, видеоролики и скринкасты выполняемых операций. Использование интерактивной анимации, нелинейного представления информации с использованием ссылок и связей позволяет продемонстрировать причинно-следственные связи в излагаемом материале.

Практическую ориентированность лекционного процесса усиливает использование кейс-технологий. Особенно актуальны кейсы, посвященные использованию медицинских информационных систем, приборно-компьютерных систем, медицинских ресурсов сети Интернет. В качестве кейсов используются примеры медицинского оборудования, медицинских информационных систем (МИС) и баз данных (БД). Основные требования к рассматриваемым кейсам - их актуальность и современность. Именно поэтому информацию, лежащую в основе кейс-стади, целесообразно регулярно обновлять. Источниками кейсов могут выступать материалы отраслевых конференций и выставок, таких как «Белмедика», научные статьи, профессиональные журналы, публикации специализированных ресурсов интернет.

Таким образом, *практико-ориентированная лекция* - это творческий процесс, представляющий собой двухстороннее взаимодействие, в котором принимают участие как преподаватель, так и студенты. Цель лекции заключается в том, чтобы помочь студентам понять основы ДООИ, изучить терминологию, научиться ей оперировать, что предусматривает творческое и активное восприятие лекционного материала. Кроме того, при изучении информатики необходим критический анализ основных вопросов,

исторических фактов и существующих идей, их научное и логическое обоснование.

Факты и примеры, приводимые на лекции, наглядно иллюстрируются блок-схемами, иллюстрациями, фотографиями с использованием мультимедиа, что помогает проще объяснить суть решаемых проблем, лучше усвоить лекционный материал.

Именно на лекциях в наибольшей мере происходит формирование целого ряда перечисленных выше функциональных компонентов: осведомленности о существующих и перспективных направлениях применения цифровых технологий в здравоохранении, развитие интереса к медицинским инновационным и высокотехнологичным проектам, к процессам цифровизации здравоохранения, приобщение к профессиональной информационной культуре отрасли.

Функциональный компонент, заключающийся в умении решать практико-ориентированные задачи, главным образом формируется на практических занятиях в компьютерном классе. Структура практико-ориентированного занятия включает организационный этап, включающий инструктаж перед началом работы, демонстрацию приемов работы и выдачу заданий студентам, этап решения задач, и обобщающе-корректирующий этап, на котором преподаватель проверяет выполненные задания, выставляет оценку и намечает дальнейший ход образовательной траектории студентов. Деятельность студентов на каждом из этапов также отличается. На организационном этапе студент получает устные и письменные инструкции, необходимые материалы – методические указания, чек-листы, исходные данные (тексты, числовые данные, мультимедийные файлы из медиатеки). На этапе решения задач студент, опираясь на знания, полученные ранее, с использованием методических рекомендаций и получая, в случае необходимости консультации преподавателя, решает различные типы задач. На каждую из тем учебной программы базового курса дисциплины «Информатика в медицине» приходится несколько задач, что позволяет не только с помощью преподавателя сформировать умения выполнения базовых операций с офисным и графическим программным обеспечением, но также отработать и закрепить их.

Задания, получаемые студентами, являются комплексными и содержат в себе одну или несколько практико-ориентированных задач. На одну и ту же тему может быть использовано несколько задач, отрабатывающих похожий комплекс умений, но отличающихся в большей степени исходными данными – текстовыми и числовыми, а также прилагаемым содержимым медиатеки с графическими, аудио и видео файлами. За счет этого мы получаем возможность подбора разнообразных задач, близких по междисциплинарному и практико-ориентированному содержанию, образующих тематические параллели. Под тематической параллелью мы понимаем набор практико-ориентированных задач, соответствующих темам программы ДООИ, но обладающих общим практико-ориентированным или междисциплинарным содержанием. Формируется несколько тематических параллелей, таких как «Тайм-менеджмент специалиста здравоохранения», «Применение информационных технологий в фармации», «Применение информационных технологий в медицине», «Экономическая грамотность», «Биоинформатика», «Математическое моделирование в медицине».

Разработанная программа ДООИ «Медицинская информатика» в медицинских университетах Республики Беларусь на базовом уровне включает темы практических занятий, связанные с использованием Microsoft Word, Excel, PowerPoint, графического редактора, специализированных медико-биологических ресурсов сети Интернет. Каждая тематическая параллель охватывает все перечисленные темы и способна сформировать образовательную траекторию студента. Универсальной и базовой выступает тематическая параллель «Применение информационных технологий в медицине», остальные параллели содержат дополнительные задачи, объединенные единой тематикой. Интерес к тематике задач выполняет мотивирующую функцию при работе студентов на практических занятиях. Для наиболее заинтересованных студентов есть возможность использовать тематические параллели задач для самостоятельной

работы в дистанционном режиме за дополнительную оценку. Преподаватель оказывает необходимую онлайн-поддержку в решении задач.

Формирование умений решения практико-ориентированных задач по дополнительным тематическим параллелям, таким как «Тайм-менеджмент специалиста здравоохранения», «Экономическая грамотность» формирует также дополнительные компетенции, относящиеся к так называемым Soft Skills, и способствует формированию функционального компонента «Повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда за счет освоения цифровых технологий».

Под методикой в общем смысле понимается совокупность методов. Рассмотрим, какие методы обучения могут быть включены в методику практико-ориентированного обучения ДООИ. Построение методики практико-ориентированного обучения ДООИ неразрывно связано и опирается на такую научную дисциплину как методика преподавания информатики. При построении образовательного процесса невозможно сформировать необходимые компетенции, используя только один метод. Преподаватель выстраивает методику практико-ориентированного обучения, используя различные методы, комбинируя их. Методические приемы в процессе обучения дополняют друг друга. Рассмотрим основные методы, которые используются при изучении ДООИ на примере дисциплины «Информатика в медицине».

Метод дискуссии используется при обобщении и анализе полученного в процессе изучения дисциплины опыта. Например, после выполнения задания по ознакомлению с различными ресурсами медико-биологической тематики студентам предлагается подискутировать на тему «Каким должен быть сайт медицинского учреждения», какая информация должна быть там представлена, какая структура будет наиболее удобной для пациента, какие сервисы должен предоставлять сайт. Дискуссия позволяет выявить недостатки и преимущества изучаемого примера или кейса, обсудить результаты решения практико-ориентированной задачи. Метод применяется как этап практического занятия, в некоторых случаях - лекции. Близким к дискуссии является метод мозгового штурма, где целью дискуссии выступает совместный поиск ответа на проблемный вопрос, решения задачи, пути реализации учебного проекта и др.

Метод кооперативного обучения или *совместная работа* – достаточно широко применяемый метод при изучении информатики. Предполагает разделение студентов на отдельные группы и предоставление каждой группе своей собственной задачи. Метод часто применяется в малых группах, но на занятиях и уроках информатики, начиная со средней школы, регулярно практикуется работа в парах человека, когда обучающиеся выполняют задание, разделяя деятельность между собой, но при этом работая совместно. Например, один из студентов вводит данные, второй диктует и проверяет корректность ввода. Для выполнения объемных заданий метод совместного обучения позволяет, задавая студентам части единой задачи, получить целостный результат. Например, подготовить каждому по несколько слайдов презентации, которые будут объединены в единый проект. Метод может быть использован в дистанционном обучении путем организации совместного доступа к документам посредством облачных ресурсов, например, Google Docs.

Метод проблемного обучения применимо как на практических занятиях, так и на лекциях. Например, при решении практико-ориентированных задач на моделирование в электронных таблицах, построение модели по известной математической формуле выступает для студентов как проблемная задача. Использование при проведении лекции стратегий постановки проблем и поиска путей их решения обеспечивает максимальную вовлеченность студентов в образовательный процесс. Для совместного решения проблемной задачи может быть использован метод мозгового штурма. Близкий к проблемному метод эвристического обучения основан на пошаговом решении поставленной задачи, используя системный подход к её анализу, формирует умение видеть систему целиком, выделять ее части и устанавливать связи между ними.

Метод ролевой игры строится по заранее подготовленному сценарию, позволяя оценивать проблему с разных точек зрения, что помогает студентам сформировать альтернативные точки зрения. В ходе ролевой игры могут быть реализованы практико-ориентированные задачи по тайм-менеджменту. Диалоговый скрипт-симулятор диалога с пациентом может быть реализован при изучении разработки интерактивных мультимедийных презентаций PowerPoint с использованием виртуального персонажа.

Демонстрационный метод выступает основным на практических занятиях в компьютерном классе. Наиболее оптимально он может быть реализован непосредственно преподавателем на практическом занятии, но в некоторых случаях может быть заменен видеозаписью ранее проведенной демонстрации, что особенно удобно в условиях дистанционного обучения. Данный метод может быть реализован в том числе и на лекции с использованием мультимедийной проекции для демонстрации обобщенных приемов работы с программным обеспечением.

Аналитический метод используется при разделении учебного материала на составные части и используется при разработке программ обучения. Синтетический метод предполагает выполнение практической работы как совокупности отдельных действий, например, выполнение практической работы как результат решения нескольких отдельных практико-ориентированных задач. Оба метода развивают у студентов способность видеть проблему в целом.

Лабораторный метод также применим в условиях ДООИ, но в данном случае мы принимаем во внимание допущение того, что лаборатория является виртуальной, а эксперимент – вычислительным, что ни в коем случае не умаляет ценности и полезности, получаемых в подобном эксперименте результатов.

Электронное обучение (e-learning) в современных условиях также может быть рассмотрено как один из методов практико-ориентированного обучения. Среди огромного количества инструментов e-learning главенствующую и интегрирующую роль играют системы дистанционного обучения, позволяющие построить учебно-методический комплекс для онлайн-поддержки или обеспечения практико-ориентированных форм обучения (лекций, практических занятий, контрольно-мониторинговых мероприятий и т.д.) в усложненных условиях обучения, например, связанных с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в 2020 году. Наиболее широко распространённой системой в условиях медицинского образования в Республике Беларусь является дистанционная система Moodle. С использованием ссылок и связанного кода к данной системе могут быть подключены различные инструменты для поддержки обучения – интерактивные рабочие опросы, интерактивное видео, рабочие тетради, тренажеры для запоминания терминов. Современные сервисы дистанционного обучения такие как Moodle, Google Класс, Canvas и некоторые другие, как правило, сопровождаются мобильным приложением для доступа к основным ресурсам системы, что делает обучение максимально доступным для студента в любой ситуации.

Рассмотрим перспективы электронного обучения как средства содействия ознакомлению студентов с некоторыми технологиями цифровой трансформации на примере сервисов Google. Для ознакомления с технологией больших данных на начальном этапе могут быть применены электронные таблицы и простые онлайн-сервисы визуализации, такие как Flourish или Google Public Data. Для знакомства с технологией интернета вещей, может возможно использовать мобильное приложение Google Science Journal, превращающее мобильный телефон в комплект датчиков для измерения целого ряда показателей. Для начального знакомства с технологией виртуальной реальности – устройства Google Cardboard, сервис Google Tourcreator для создания виртуальных туров для различных локаций – например, медицинских учреждений, диагностических кабинетов и т.д. Для знакомства с технологией дополненной реальности наиболее простыми инструментами являются сканеры QR-

кодов и мобильное приложение Google Lens.

Апробация некоторых описанных в статье подходов к организации лекций и практических занятий была реализована в образовательном процессе Витебского государственного медицинского университета. В результате тестового опроса мы установили улучшение среднего результата тестирования по различным темам образовательной программы дисциплины «Информатика в медицине» от 7% до 34%. По данным мониторинга успеваемости при выполнении практических работ улучшение показателей составило от 5 до 14 %. Значение критерия согласия Пирсона во всех случаях не превышает 5 %, что свидетельствует о достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами.

Выводы. Таким образом, была подтверждена эффективность методики в условиях медицинского университета и ее полезность в формировании компетенций специалистов, необходимых для развития цифрового здравоохранения в Беларуси.

Литература

1. Гараничева, С. Л. Теория и практика подготовки студентов медицинских вузов к применению информационных технологий //Витебск: ВГМУ. – 2004. – С. 36-37.
2. Гарновская И. И. Практико-ориентированное обучение дисциплинам образовательной области «Информатика» в медицинском университете. – 2019. – С. 119-201.
3. Гельман, В. Я. Медицинская информатика: Практикум. -2-е изд. испр //Санкт-Петербург, 2002. –468с.
4. Кобринский Б. А., Зарубина Т. В. Медицинская информатика //М.: Академия. – 2009. – 146 с.
5. Любанец, И. И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе Вестник Донецкого педагогического института, №. 3, 2017, С. 82-88.
6. Минцер, О. П. Проблемы информатизации медицинского образования //Клиническая информатика и телемедицина. – 2005. – С. 79.
7. Marshall S. IT consumerization: A case study of BYOD in a healthcare setting //Technology Innovation Management Review. – 2014. – Т. 4. – №. 3.
8. Burke A. E. Domain of competence: practice-based learning and improvement / A. E. Burke et al. //Academic pediatrics. – 2014. – Т. 14. – №. 2. – С. S38-54.

УДК 378.14

АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Григорьева Ольга Николаевна (Минск, Беларусь)

Вопрос повышения качества образовательного процесса актуализируются в современном педагогическом сообществе. Это сопряженные с применением новых обучающих практик, педагогических методов и технологий на разных уровнях образования. Теория и практика реализации технологического подхода к обучению отражена в научных трудах Д.Г. Левитеса, А.В. Хуторского, Н.Ф. Талызиной, В. И. Загвязинского, В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, В. П. Чудаковой и др. Справедливо отмечается, что грамотно разработанная и реализованная технология регламентирует и детализирует спроектированный образовательный процесс, обеспечивает достижение запланированных целей.

Выявлено, что современная образовательная практика свидетельствует о том, что обучение с помощью традиционных методик не справляется с формированием как ключевых, базовых, так и специальных профессиональных компетенций личности. Существует ряд педагогических проблем, затрудняющих получение высоких образовательных результатов: слабая учебно-познавательная мотивация и ответственность, ориентированность обучающихся на репродуктивное воспроизведение и применение знаний, невыраженность умения самостоятельно работать, неразвитость логического и критического мышления и др. Для решения вышеуказанных проблем стратегиями образовательных реформ в области педагогических практик в 21 веке становятся следующие направления: обучение через исследование и проектное обучение, персонализированное обучение, формирующее оценивание, создание мотивирующей и безопасной образовательной среды.

В современных условиях технологизация образовательного процесса соответствует общемировым образовательным тенденциям и способствует преодолению мотивационного кризиса обучающихся в контексте их учебно-познавательных интересов. Н.И. Запрудский называет следующие показатели технологизации обучения: педагог опирается на субъектный опыт учащихся, предлагает выбор из различных альтернатив, организует самооценку хода и результатов учебно-познавательной деятельности, ориентирует на получение лично-значимого результата, и в итоге, помогает обучающемуся самому учиться [4].

Результаты анализа экспериментальных данных научно-методических исследований (Михайлова Н.Н., Мейчик Г.А. Панфилова А.П. и др.) показывают, что применение инновационных технологий (моделирование профессиональных ситуаций, проектирование, техники работы с источниками информации, форматизирующее оценивание) способствует развитию метакомпетентности обучающихся, формирует профессиональные навыки и универсальные умения современного специалиста (работы в команде, критического мышления, комплексного решения проблем, умения анализировать и принимать решения), создает предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные знания.

Рассмотрим понятийно-терминологический аппарат данной темы. *Понятие технология* (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – учение, наука) определяется в энциклопедических словарях как совокупность методов обработки, изменения состояния, свойств исходного материала, осуществляемых в процессе производства. В технологии находят отражение методы, применяемые в процессе изменения исходного продукта с целью придания ему необходимого вида и качества. В

образовательной сфере данный термин приобрел социально-гуманитарное значение. Исходным и конечным продуктом технологии выступает человек, а основным изменениям подвергаются его личностные характеристики. До недавнего времени термин «технология» нередко рассматривался как аналог терминов «педагогическая система», «методика преподавания», «метод и прием обучения». Однако, в отличие от методики, которая опирается на эмпирический опыт, мастерство и искусство педагога, обобщает авторские способы передачи знаний, педагогическая технология основана на закономерностях учебного процесса как результате научного познания процесса образования и проектируется с ориентацией на заданный, а не предполагаемый результат, она отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов. В настоящее время образовательная технология должна представлять собой продуманную в деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию и реализации учебного процесса, цель которой достичь гарантированных, запланированных результатов обучения (М.В. Кларин). Педагогическая технология рассматривается как совокупность и последовательность реализации педагогических методов, приемов и средств, позволяющих придать конкретному педагогическому явлению (объекту воздействия) заданные ранее свойства и качества. В.В. Гузеев определяет педагогическую технологию как систему, состоящую из следующих блоков: диагностического и операционного представления планируемых результатов обучения; набора моделей обучения; критериев выбора или построения оптимальной модели для данных конкретных условий» [3]. Исследователь А.А. Факторович считает, что способ определения педагогической технологии заключается в сведении её к системе алгоритмизированных процедур, которые гарантируют достижение результата и минимизируют риск неудач [6].

Анализ дефиниций синонимичных понятий *«педагогические технологии»* и *«образовательные технологии»* позволяет нам определить сущность технологии в образовании как *совокупность и порядок функционирования методологических и инструментальных средств, используемых для достижения запланированной педагогической цели и спроектированного педагогического процесса*. В основе педагогической технологии лежит реализация идеи управляемости учебным процессом и гарантированности достижения результата на основе алгоритмизированной системы педагогических процедур. Критериями технологичности в образовании являются концептуальность (опора на определенную научную концепцию), системность (взаимосвязь всех его частей, целостность), управляемость (целеполагание, планирование процесса обучения, возможность поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов), эффективность (гарантированное достижение результата обучения), воспроизводимость (возможность повторения педагогической технологии другими субъектами образовательного процесса).

Результаты анализа современной научно-методической литературы по вопросам проектирования и реализации педагогических технологий указывает на значительное количество технологий и инновационных практик, которые в настоящее время реализуются в профессиональном образовании: проектно-исследовательские технологии, технологии формирования критического мышления, модульная и балльно-рейтинговая технологии, технология проблемного обучения, когнитивные технологии обучения, перевернутое и смешанное обучение, система полного усвоения знаний, портфолио, информационные и мультимедийные технологии и ряд других. Разнообразие видов образовательных технологий обусловлено их направленностью на различные аспекты образовательного процесса и образовательной системы: управленческие, организационные, дидактические, развивающие, корректирующие, контрольно-диагностические.

Многообразие педагогических технологий требует их классификации и уточнения целевых ориентиров в образовательной практике. Одна из классификаций выделяет

предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии (Д.Г. Левитес). Предметно-ориентированные технологии, к которым, на наш взгляд, следует отнести модульную технологию, технологию полного усвоения знаний, программированное обучение, кейс-технологию и др., упорядочивают и алгоритмизируют содержание учебных программ, активизируя, тем самым, их усвоение. Их характерными особенностями являются: планирование конечных результатов учебной деятельности; определение способов деятельности, при которых эта деятельность приведет к достижению цели; возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

Личностно-ориентированные технологии, такие, как технологии развития критического мышления, проектного обучения, активной оценки, исследовательского обучения, эвристическое обучение и др., служат в большей степени для формирования личностных компетенций и индивидуального саморазвития. Они нацелены на создание условий для самореализации обучающегося и развития его личностных качеств в ходе освоения изучаемых предметов. Характерные черты личностно-ориентированных технологий обучения: сотрудничество, диалогичность, деятельно-творческий характер, предоставление обучающимся выбора для принятия самостоятельных решений. Инструментарий личностно-ориентированных технологий представляет собой совокупность методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов образования. Вместе с тем, заметим, что данная классификация имеет ограничения и не позволяет распределить все технологии по двум группам. Существует немало технологий (перевернутое и смешанное обучение, деловая игра, технология коллективного взаимообучения и др.), которые одновременно нацелена как на усвоение предметного содержания, так и на личностное развитие.

Рассмотрим существующие и иные подходы к определению и классификации педагогических технологий. Например, выделяют инструментальный подход, при котором педагогическая технология рассматривается как инструментальный образовательного процесса, система указаний, которые должны обеспечить эффективность и результативность образования (В. П. Беспалько и др.) и организационно-управленческий подход, рассматривающий технологию как способ организации, модель процесса, гарантирующую получение запланированного результата (И. П. Волков, С. С. Кашлев, В. М. Монахов и др.). Следует также заметить, что нередко определенная инновационная практика может определяться в методической литературе и как технология, и как метод, и как модель (модель и технология перевернутого обучения, кейс-технология и метод case study; метод проектов и проектная технология).

Очевидно, что вышеназванные классификации не могут охватить всего многообразия существующих технологий, в которых, иногда, сложно разграничить предметную и личностную, организационную и инструментальную составляющие. К таким многослойным и многоплановым образовательным технологиям следует, на наш взгляд, отнести *технология перевернутого обучения*, применение которой интенсивно расширяется в настоящее время, затрагивая все уровни образования: от дошкольного до высшего. Модель и технология перевернутого обучения основана на следующих концептуальных идеях: активизация процесса учения, перенос акцентов с усвоения знаний на формирование универсальных компетенций; развитие умения учиться самостоятельно; формирование чувства ответственности за своё образование; индивидуализация обучения; использование качественной информации в сети Интернет, вовлеченность в групповую работу; возможность самому обучающемуся контролировать темп и время обучения [2]. В основе перевернутого обучения лежит иная, в отличие от общепринятой, организация деятельности преподавателя и обучающихся. Теория, новый учебный материал изучаются самостоятельно, а на занятиях выполняются практические задания по теме, обсуждаются и разбираются

различные аспекты новой темы и возникающие сложные вопросы. Ценность перевернутых занятий заключается в возможности использования учебного времени для обсуждения содержания теоретического материала, проверки и отработки знаний и взаимодействия друг с другом в практической деятельности. Во время учебных занятий роль преподавателя – выступать консультантом и фасилитатором, поощряя обучающихся на самостоятельные действия и совместную работу. Для достижения планируемых результатов обучения он должен организовывать, поддерживать, направлять, обеспечивать обратную связь. Изменяется и роль обучающегося: он – активный участник учебного процесса.

Среди инновационных моделей и практик следует выделить *технологии, основанные на исследовательском подходе в обучении* (проектная технология, технология проблемного обучения), для которых характерны детальная разработка проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом, а также совокупность исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов. В ряде прогрессивных европейских и американских университетов значительное место в обучении занимают *технологии контекстного обучения, усиливающие практикоориентированность образовательного процесса*: кейс-технология, моделирование профессиональных ситуаций, имитационные, деловые игры, геймификация. Не следует забывать и о технологиях, развивающих навыки командной работы при решении профессиональных задач в трудовой деятельности (технология сотрудничества, технология коллективного взаимообучения). Актуальным является внедрение технологий организации работы с источниками информации: технологии дистанционного и смешанного обучения (blended learning), технологии визуализации информации, дидактические многомерные технологии, технология обучения на основе фреймов, технология развития критического мышления.

Особого внимания заслуживают, на наш взгляд, технологии самоанализа и самооценки образовательных результатов, к которым в первую очередь относится технология активной оценки, которая признана в европейском образовании как один из наиболее эффективных путей повышения мотивации достижений обучающихся [7]. Сущность технологии выражается в формирующем оценивании, которое позволяет обучающимся осознавать и отслеживать собственный прогресс в обучении, нести за него ответственность и стремиться к улучшению. В настоящее время данная технология получает распространение в Республике Беларусь на уровне общего среднего образования [1], но имеет значительный потенциал в активизации внутренних ресурсов и мотивации студентов.

Таким образом, эффективность рассмотренных образовательных технологий определяется в контексте целеполагания современного профессионального образования – формировать образовательные и профессиональные компетенции личности. Один из важнейших критериев – уровень личностного и профессионального развития, которого достигают выпускники учреждения образования в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания с учетом формирования soft skills: комплексное решение проблем, критическое мышление, креативность, умение взаимодействовать с людьми, эмоциональный интеллект, умение анализировать и принимать решения и другие [8].

Поэтому, для успешного решения современных образовательных задач на уровне высшего профессионального образования целесообразно расширение практики освоения и применения образовательных технологий в процесс обучения и воспитания. *Технологизация образовательного процесса* способствует формированию у обучающихся умений поиска, анализа, критического осмысления информации для успешного сотрудничества. *К перспективным технологиям и образовательным практикам относятся*, на наш взгляд, технологии, основанные на изучении практики

(case studies), исследовательском подходе в обучении (проектная технология, технология проблемного обучения), соединении онлайн и офлайн-обучения (смешанное и перевернутое обучение), технологии развития критического мышления, технологии самоанализа и самооценки образовательных результатов. Данные технологии способствуют формированию базовых и профессиональных компетенций обучающихся; креативность, эмоциональный интеллект, критическое мышление, коммуникабельность, способность к комплексному решению задач.

Литература.

1. Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі, М. В. Кудзейка, Т. П. Мацкевіч і інш.; пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск, 2014. – 238 с.
2. Григорьева, О.Н. Перевернутое обучение в образовательном процессе: сущность, преимущества, ограничения/ О.Н. Григорьева // Высэйшая школа. – 2018. – № 6. – С. 50-53.
3. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС /В.В. Гузеев. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 206 с.
4. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии-3 / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
5. Левитес Д.Г. Педагогические технологии: учебник / Левитес Д.Г. – М.:НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 403 с.
6. Факторович, А.А. Сущность педагогических технологий / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.
7. Хэтти, Дж. Видимое обучение / Дж. Хэтти. – М., Национальное образование, 2017. – 496 с.
8. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс] / World Economic Forum. 2016. – Режим доступа: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf – Дата доступа: 26.09.2020.

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Григорьева Ольга Николаевна (Минск, Республика Беларусь)

Кананович Александр Вацлавович (Минск, Республика Беларусь)

В настоящее время в связи с социально-экономическими, политическими, демографическими переменами, протекающими в обществе, одним из аспектов совершенствования сложившейся, в целом, системы отечественного высшего образования является повышение качества образовательного процесса. Актуальность проблемы обеспечения качества образования в настоящее время определяется рядом факторов, основными из которых являются:

- усиление конкуренции между учебными заведениями на рынке образовательных услуг;
- вступление Беларуси в Болонский процесс в 2015 г. на условиях реформирования системы высшего образования;
- внедрение и сертификация систем управления качеством учреждений образования в соответствии с требованиями международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000.

В соответствии со стандартом ISO 9000 качество определяется как степень соответствия совокупности присущих характеристик объекта требованиям. Особенностью образования является более сложная структура потребления. В качестве потребителей результатов образовательного процесса выступают как сами обучающиеся, так и их семьи, предприятия, работодатели, и, наконец, общество и государство в целом. Таким образом, понятие качества может рассматриваться в разном контексте и соотносится с целями качества, вытекающими из различных интересов групп.

В существующих в настоящее время педагогических трактовках качества прослеживается многоаспектность данного понятия, отражаются разные подходы к его интерпретации (дидактический, психолого-дидактический, процессуальный, аксиологический, культурологический, комплексный и др.). Качество обучения не может быть определено на основании отдельного признака. Для понимания качества образования может быть использован парадигмальный подход. Сущность парадигмального подхода в педагогике заключается в том, что педагогическая теория и практика рассматривается с точки зрения возникновения, трансформации, взаимодействия различных парадигм. Как известно, парадигма – это совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов [3].

В основе образовательных парадигм лежат разные доминирующие концептуальные представления о сущности и характере педагогической деятельности, об обучающемся, логике его обучения, воспитания и развития. Методологическая значимость данной категории заключается в том, что парадигма выступает научным методом анализа образовательных процессов, инструментом для сравнительного анализа научно-педагогических теорий, подходов к совершенствованию образования. Парадигмы по-разному охватывают человеческую сущность, с разной полнотой выявляя качества человека. Это приводит к функционированию разных типов образовательного процесса и влечет за собой разное представление о качестве образования. Каждая парадигма отвечает на следующие вопросы: с какой целью обучать молодежь, ради чего воспитывать, каким ценностям отдавать предпочтение.

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. Анализ современной литературы по проблемам образования позволяет сделать заключение об отсутствии в педагогической науке единого подхода к систематизации парадигм, что объясняется многомерностью, противоречивостью и постоянной изменчивостью современной социокультурной среды. Теоретическое объяснение такого положения специалисты (И. А. Липский, 2002; И. Б. Романенко, 2003; Т. Б. Лисицына, 2005 и др.) находят в отсутствии: основных признаков единой парадигмы; всеобщего признания основных идей воспитания и образования; единства восприятия духовно-нравственных ценностей; многообразия подходов (ценностный, деятельностный, личностный) к главной цели образования; единого социального заказа на образование личности со стороны государства и общественных институтов и т.п.

Структура и содержание образования сегодня не в полной мере соответствуют элементам современной культуры и человеческой деятельности. Из трех форм «духовной предметности» – знания, ценности, проекты, по мнению М.С. Кагана, в пространстве образования находит должное отражение, по сути, одна – знание. Если ценности еще как-то и представлены в репродуктивно-катехизическом (назидательно-наставленном) плане, то проективность отсутствует вовсе [2].

Применение этого подхода позволило выделить основные модели образовательных систем, выявить их сущность и особенности.

Традиционная (знаниевая, когнитивно-информационная, объяснительно-иллюстративная) парадигма. Для этой парадигмы характерна ориентация на адаптацию

человеческих качеств к производственным, технологическим, экономическим требованиям. Главная цель образования – передача максимально необходимого количества академических знаний, умений и навыков, которые составят основу развития и социализации личности. Данная модель характеризуется, в целом, жесткой внешней детерминированностью педагогической деятельности, технократическим педагогическим мышлением, унифицированностью мышления и мироощущения, нацеленностью на передачу максимального объема знаний и недооценкой духовно-нравственной основы человеческого становления и развития, субъект-объектными взаимоотношениями участников образовательного процесса, а также приоритетом когнитивного развития обучающихся. Желания, потребности личности обучающегося, как правило, не учитываются (В. Я. Пилипповский, 1992, 1993; Е. А. Ямбург, 1996; В. Безрукова, 2004; Т. Б. Лисицына, 2005 и др.).

Личностная парадигма. Это направление в образовательном пространстве связано с пониманием обучающегося как личности, субъекта деятельности, что предполагает становление его внутреннего мира и внутренних механизмов саморегуляции. Центральными понятиями здесь выступают «личность» и «специфика личностного опыта». В рамках данной парадигмы моделируются условия для становления опыта «быть личностью», осваиваются пути и способы актуализации и развития опыта личности, его функций в жизнедеятельности человека, при этом акцент переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие.

Ведущим фактором такого развития становится мотивационно-ценностная сфера личности, ее активность, что приводит к качественному изменению всего педагогического процесса: у студента появляется возможность проявить свою субъектность, а преподавателю необходимо сформировать условия для ее поддержки. Специфика образовательного процесса состоит в необходимости оказывать направляющее воздействие на развитие личности, во взаимной ответственности участников образовательного процесса за свободный выбор своей позиции, применение личностно ориентированных технологий, основанных на теориях развивающего и проблемного обучения (Е. В. Бондаревская, В. П. Сериков, И. С. Якиманская). В результате развиваются различные личностные качества, формируется проблемно-поисковый тип поведения, самостоятельность мышления, инициативность, система личностных образовательных смыслов (И. А. Липский, 2002).

Компетентностная парадигма. Главная цель образования в контексте данной парадигмы – подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их применения. По сути, она вытекает из прагматической и когнитивно-информационной концепций образования. Но в отличие от них указывает на невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой – очень быстро устаревает.

В соответствии с этой парадигмой ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор востребованных обществом ключевых и профессиональных компетенций как конкретных способностей и умений, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и других сферах. То есть происходит перенос акцентов с усвоения знаний на формирование универсальных и профессиональных компетенций как знаний, умений и навыков в действии.

Как известно, компетенция – это широкое понятие, которое воплощает способность переносить навыки и знания к новым ситуациям в профессиональной сфере. Она включает в себя качества личной эффективности, которые необходимы на рабочем месте для взаимодействия с коллегами. Однако в сфере образования понимание компетенции чаще трактуется как заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для эффективной продуктивной

деятельности в определенной сфере. Согласно документам Европейского пространства высшего образования (European Credit Transfer and Accumulation System, 2015) компетенция – это доказанная способность использовать знания, навыки и персональные, социальные и/или методологические способности в рабочих или учебных ситуациях в профессиональном и личностном развитии». Международные эксперты отмечают, что неопределенность данного понятия затрудняет его использование в качестве основы для разработки образовательных программ. Однако, вместе с тем, подчеркивают, что результаты обучения поддерживают компетенции, более детализированы и составляют основу оценки [4]. Поэтому в качестве рекомендаций предлагают формулировать компетенции в конкретном контексте, используя терминологию результатов обучения, которые должны быть достигнуты с точки зрения достижения обучающимися (студентами) определенных результатов обучения по образовательной программе (модулю) [4, 59].

Разработка проблемы классификации компетенций в отечественной образовательной практике на уровне высшего образования определила такие компетенции, как универсальные (отражают способность будущего специалиста применять базовые общекультурные знания и умения), базовые (отражают способность будущего специалиста решать общие задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью), специализированные (отражают способность будущего специалиста решать задачи профессиональной деятельности в соответствии с профилизацией).

Таким образом, компетентностный подход в образовании нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования. Это система требований к организации образовательного процесса, способствующая практикоориентированному характеру подготовки обучающихся, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социальные и профессиональные проблемы.

Очевидно, что каждая парадигма имеет свои достоинства и недостатки, они отличаются по целям и содержанию, закономерностям, по механизму действия и проявления, а следовательно, и по результату. Это приводит к необходимости признания парадигмального синтеза, который можно рассматривать как одно из важнейших условий повышения эффективности и качества современного образовательного процесса. Рассмотрение проблемы качества образования в контексте парадигмального подхода позволяет не только акцентировать внимание на содержании социального заказа, условиях и результатах его реализации, но и учитывать обучающие и воспитательные методологические установки образовательных парадигм. Сочетание представленных парадигм позволяет расширить и конкретизировать критерии понимания и оценки качества образовательного процесса.

Литература.

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
2. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М.С. Каган. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. – 384 с.
3. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
4. Формирование доказательно-обоснованных мер политики в области высшего образования в целях содействия трудоустройства выпускников в Республике Беларусь: методическое руководство. – Минск. Всемирный банк, 2019. – 86 с.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОСТИ С МИРОМ ПРИРОДЫ

Зарипов Гулмурад (г.Бухара, Узбекистан)

«С философской точки зрения вселенная состоит из Природы и Души», — писал Ралф Эмерсон. Но как же взаимодействуют Природа и Душа?

Антропоцентризм современного сознания привел к тому, что в науке выработалась устойчивая парадигма: «природа как окружающая среда». Психологи достаточно подробно изучали взаимодействие человека с окружающей его средой (в том числе и с природной). Существует даже целое направление — психология окружающей среды. [5,с14].

Но природа это не только безликая «окружающая среда», которая, наряду с антропогенной средой, окружает человека, это и совершенно конкретные луг, лес, дерево около дома, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне... И взаимодействие с ними кардинально отличается от взаимодействия с природой как обобщенной и, вследствие этого, обезличенной «окружающей средой». До возникновения экологической психологии это взаимодействие практически не становилось специальным предметом психологических исследований. [2].

Природа как окружающая среда достаточно полно представлена в современном экологическом образовании. Но, кроме этого, в нем свое место должен найти и «мир природы» как *совокупность конкретных природных объектов, взятых в их единстве и неповторимости.*

Взаимодействие с миром природы обладает большим психолого-педагогическим потенциалом. Какие же функции оно может осуществлять? [3, с.18]

1) *Психофизиологическая функция.* Взаимодействие с животными и растениями может снимать стресс, нормализовать работу нервной системы, психики в целом.

Экспериментально измерялось давление крови у владельцев собак, когда они читали неинтересный текст и когда играли, возились, беседовали со своими любимцами (что должно было, в принципе, повышать давление). Но во втором случае давление всегда оказывалось ниже, хотя возня бывала иногда довольно бурной.

В докладах на 1-м Международном симпозиуме по взаимоотношениям между человеком и животными (США, 1982 г.) отмечалось, что даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокоивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т. д. В аптеках Нью-Йорка продаются видеокассеты с «аквариумными сюжетами», которые используются в больницах, в приемных зубных врачей. [3]

2) *Психотерапевтическая функция.* Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений.

С помощью методики «Кинетический рисунок семьи» изучалось влияние домашних животных на восприятие ребенком психологического климата в семье. Эта методика позволяет диагностировать пять симптомокомплексов: 1) «благоприятная семейная ситуация», 2) «конфликтность», 3) «тревожность», 4) «чувство неполноценности», 5) «враждебность».

В эксперименте сравнивались результаты в семьях, где было какое-либо животное (собака, кошка, хомяк, попугай и т. д.), и в семьях, где животного не было. Оказалось, что в первой группе двое из каждых трех протестированных подростков воспринимают семейную обстановку как благоприятную, в то же время практически все их сверстники (98%) из второй группы — как неблагоприятную.

Тревожность и конфликтность в семьях, где содержатся животные, также существенно ниже, чем в семьях, где животных нет. В семьях, где есть животные, процент детей с относительно высокими показателями чувства неполноценности и враждебности оказался вдвое ниже, чем в семьях, где животных не содержат.

Не случайно, когда в семье сложились отчужденные отношения, психотерапевты иногда рекомендуют завести, например, собаку. У супругов, которые вообще не имели общей темы для разговоров, появляется возможность общаться друг с другом по поводу своего питомца. Такая совместная деятельность начинает определять их межличностные отношения: постепенно от разговоров о собаке они переходят к разговорам о самих себе.

3) *Реабилитационная функция.* Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной ее реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с миром природы особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации. Исследование, в котором принимали участие около 500 подростков из благополучных семей, находящихся в исправительных заведениях и психиатрических лечебницах, показало, что среди школьников 29% называют свое любимое животное «единственным существом, которое можно любить». В то же время среди подростков из исправительных заведений таких оказалось 47%, а среди пациентов психиатрических больниц — 61%! Двум из трех подростков с психическими отклонениями животные дают то, что им не могут дать люди. [2, с. 379].

Во взаимодействии с любимым животным (а в отдельных случаях и растениями) депривированный ребенок получает соответствующий коммуникативный опыт, который порой другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. Проблемы, возникающие в связи с его содержанием, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

4) *Эстетическая функция.* Взаимодействие с миром природы способствует эстетическому развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее эстетических потребностей.

Неслучайно, люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, которые не приносят им прагматической пользы. Известно, что в Китае уже 3,5 тыс. лет назад (правление династии Инь-Шанг) уже разводились золотые рыбки. В изящных фарфоровых вазах их преподносили как драгоценный подарок.

С XVI в. — эпохи географических открытий и интенсивных контактов с культурами Востока и Америки, европейцы начинают создавать у себя ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных. К XVII в. спрос на них достигает в Европе таких масштабов, что стимулирует организацию большого количества специальных, прекрасно оснащенных экспедиций в джунгли Старого и Нового света. Многие искатели погибали, но вернувшиеся становились состоятельными людьми: столь велик был спрос на товар и столь высоки были цены.

И сейчас торговля экзотическими растениями и животными является важной статьей национального дохода ряда тропических стран (Танзании, Бурунди, Таиланда и др.).

5) *Познавательная функция.* Взаимодействие с миром природы может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию.

Как показывают наблюдения, некоторые ученики, имеющие трудности в учебе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению

самооценки и даже личностному кризису, с помощью взаимодействия с природой получали возможность решить свои проблемы.

Необходимость ухода за своими животным или растением приводила их к поиску соответствующей информации. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, — возникала своего рода «иррадиация интереса», формировалась общая познавательная мотивация — им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение мира природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими уже использоваться и при изучении других предметов.

6) Функция удовлетворения потребности в компетентности.

Потребность в компетентности, выражаемая формулой «я могу», является одной из важнейших потребностей человека. Люди очень комфортно чувствуют себя в ситуациях, в которых компетентны, и очень дискомфортно — в тех, где некомпетентны, вплоть до того, что стараются их избегать. Чем большее количество сфер деятельности «отмечено» его компетентностью, тем выше самооценка человека, благоприятнее «образ Я». Неслучайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поиске тех, в которых они могут быть компетентными.

Взаимодействие с миром природы может являться дополнительным каналом удовлетворения этой потребности, позволяет существенно повысить самооценку и, тем самым, благоприятно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

7) Функция самореализации. Как показали исследования А. Маслоу, А. В. Петровского и других, одной из важнейших потребностей человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность быть значимым для других, представленным в их жизни и в их личности. Невозможность самореализации приводит к глубочайшему личностному кризису.

Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиформе. Когда ребенок занимается созданием целой системы живых организмов, например, устраивает аквариум, он выступает в роли творца, демиурга, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т. п., — ребенок создает «свой мир», мир, в котором он сам обладает абсолютной властью. Не находя возможности самореализации в социальном взаимодействии, он реализуется в созданном им собственном «мире».

Кроме того, благодаря своей экологической активности, человек может и реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

8) Функция общения. Одна из важнейших функций, которую могут осуществлять животные и даже растения в процессе взаимодействия с ними человека, — функция партнеров общения.

Показатель психологической близости с природными объектами оказался выше, чем со всеми «значимыми другими» — выше матери, отца и ближайшего друга, не говоря уже об остальных! Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод. Взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без готовности личности его «видеть», без соответствующей внутренней активности он так и остается потенциалом, не становясь осуществившейся возможностью. Например, животные и растения лишь тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринять их как субъектов, в противном случае они остаются «окружающей средой», удовлетворяющей ее прагматические потребности. Поэтому экологическое образование должно быть направлено и на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром природы; в этом случае экологическое образование становится фактором общего развития и формирования личности.

Литература

1. Воронков Н.А. Основы общей экологии. - М.: Агар, 1997.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология. Учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. - Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 477с.
3. Любичанковский В.А. Эволюция взаимоотношений общества и природы // Журнальный клуб Интерлос. - 2007. - №1. - С. 18.
4. Марков, Ю.Г. Социальная экология. Взаимодействие общества и природы: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Сиб.унив.изд-во, 2004
5. Цуриков М.Н. Гуманизация научных исследований - объективная необходимость 21 века // Актуальные проблемы естественных наук и их преподавание. - Липецк. - 1.12.2006. - С. 14.

ИНТЕГРЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ

Засекина Татьяна Николаевна (г. Киев, Украина)

Термин «интеграция» универсален и его интерпретацию в педагогике постигла та же судьба, что и других понятий, пришедших из других отраслей знаний. Чтобы отделить от общего понятия «интеграции», то, что касается образования, принято употреблять термин «педагогическая интеграция» (или Educational integration – эдукационная интеграция). Исходя из сущности универсального понятия интеграции, она присутствовала в образовании от его начала в различных проявлениях. Но сегодня в педагогике можно наблюдать «детскую болезнь новизны», когда раскрываются те или иные аспекты интеграции в образовании. Объясняется это тем, что педагогическая интеграция – полиаспектный феномен. Целью этой статьи есть рассмотрение и подтверждение интеграции как дидактического принципа обучения.

Исследователи истории развития интеграционных процессов в образовании (А. Данилюк, Н. Чапаев, С. Гончаренко, И. Пастырская и др.) выделяют различные ее этапы. Рассмотрим ключевые для нашего исследования. Как мы уже и говорили, интеграционные процессы в образовании происходили от начала ее становления, но более выражено эти процессы стали объектом в педагогических исследованиях в начале XX века и были связаны с прогрессивным просветительским движением того времени (комплексные программы, дальтон-план, лабораторно-бригадная форма обучения). Однако в противостоянии «комплексность» и «предметность» преимущество получила предметность. По мнению В.С.Леднева в предметном комплексировании 20-х годов естественные связи заменялись искусственными, ломалась система знаний основополагающих дисциплин, ибо «в основу интеграции были положены критерии, менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются такие курсы, как математика, физика, химия, биология и др.» [2, с. 84].

Вновь к интеграции обратились в начале 70-х гг. XX века. М.Н.Скаткин - автор ряда новых принципов дидактики, употребляет термин интеграция, объясняя необходимость «в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое» и подчеркивает о необходимости интеграции не только содержания, но и организационных форм обучения [3]. Несмотря на это понимание феномена педагогической интеграции в большинстве случаев ограничивалось рамками межпредметных учебных проблем и интегрированных курсов.

Процессы глобализации, информатизации, синтеза наук придали нового смысла педагогической интеграции. Формирование связей между отраслями знаний становится важнейшей образовательной потребностью успешного человека в XXI веке.

Интеграционные процессы распространились на различные компоненты и уровни системы образования. Это и международные интеграционные процессы в высшем образовании, и дуальное образование – как проявление интеграционных процессов в профессиональном образовании, и интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду и пр. И бесспорно – это интеграция знаний, интеграция содержания, интеграция видов учебной деятельности. Начатые в 90-х годах исследования феномена педагогической интеграции способствовали возникновению ее теории. [1, 5]. Интеграцию образования в качестве дидактического принципа, которым проникнут педагогический процесс, изучает А. Я. Данилюк [1].

Как видим, процесс развития и становления педагогической интеграции происходит скачкообразно. Феномену интеграции присуще свойство менять свой смысл в зависимости от процессов и объектов системы образования.

Как утверждает Н. Чапаев интеграция выступает системным образованием, объединяющим в себе:

- интегративное целое, представляющее собой синтез процессуальных и результирующих составляющих интеграции;
- интеграцию-процесс;
- интеграцию-результат, отражающую момент фиксации получения в ходе осуществления интеграционного процесса определенного интегрального «продукта» [5].

Соответственно существуют сторонники троих позиций. Первые рассматривают интеграцию как процесс становления единого целого, с приобретением целым новых интегративных качеств. Вторые считают интеграцию результатом, и третьи – одновременно и процессом, и результатом становления целостности. Соответственно, сторонники третьей позиции относят интеграцию к дидактическому принципу обучения.

Как известно, принципы обучения – это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с преследуемыми целями, обоснованно отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные формы и методы обучения. Несмотря на то, что по мере развития теории и практики обучения, открытия новых закономерностей процесса обучения формируются и новые принципы обучения, в учебниках по педагогике до этого времени принцип интеграции упоминается очень редко.

В современной педагогике [4] в качестве основных предлагаются следующие дидактические принципы:

- научности;
- связи теории с практикой;
- преемственности, последовательности, систематичности;
- доступности при необходимой степени трудности;
- наглядности, разнообразия методов;
- единства обучения и воспитания;
- единства группового и индивидуального обучения;
- активности обучаемых;
- прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом; творческой деятельности.

Как можем видеть, некоторые из указанных принципов можно заменить принципом интеграции, если рассматривать его как принцип взаимосвязи всех компонентов процесса обучения. Этот принцип является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

К сожалению, слишком узкое понимание интеграции – на уровне интеграции содержания (сливание предметов в один курс), и слишком – широкое, как любое

объединение чего-либо во единое целое, не позволяет и до этого времени полноценно оценить роль принципа интеграции в образовании.

Именно благодаря принципу интеграции возможно разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием их целостности. Принцип интеграции предусматривает возможность либо изначально разрабатывать интегрированные предметы, их программы, учебники, методика, либо использовать приемы, позволяющие адаптировать, анализировать, упорядочивать и интерпретировать различную информацию как внутри предмета, так и между ними. В первом случае учащийся усваивает уже упорядоченные интегрированные знания, во втором – сам (с помощью учителя) является «интегратором». Но в том и другом случае успех обучения зависит от понимания всех аспектов интеграции как принципа обучения. Интеграцию нельзя игнорировать, как и нельзя повсеместно превозносить.

Начатая в Украине системная реформа образования рассматривает принцип интеграции как один из ведущих в обновлении содержания обучения. На законодательном уровне интегрированные курсы и учебные предметы рассматриваются как равные единицы организации учебного процесса. Рассматривается возможность межотраслевого реструктурирования содержания в новые предметы/интегрированные курсы. Учебные заведения самостоятельно разрабатывают образовательные программы. Средние учебные заведения могут организовывать интегрированные формы обучения. Высшие – интегрированные специальности (например, «Естественные науки»).

Впервые в Украине экспериментируют интегрированные курсы: «Естественные науки» в 10-11 классах гуманитарного профиля обучения, «Истории» (истории Украины и всемирной истории), «Русского языка и литературы».

Поскольку в подавляющем большинстве инициаторами внедрения интегрированного обучения станут учителя, то немедленной научно-методической поддержки потребуют системы последипломного образования и повышения квалификации учителей.

Рассмотренные нами аспекты интеграции как принципа обучения не являются исчерпывающими. На основании теоретического анализа следуют практические модели интегрированного обучения, концепции интегрированного содержания образования, критерии эффективности.

Литература.

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. – 440 с.
2. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
3. Основы педагогики высшей школы. Товажнянский Л.Л., Романовский О.Г., Бондаренко В.В., Пономарев А.С., Черванева З.А. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
4. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М., 1984.
5. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа. 2005. 325с.

ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО ПЕДАГОГА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Звекова Виктория Корнеевна (г.Измаил, Украина)

Взаимодействие людей в любой сфере общественной жизни невозможно вне речевой коммуникации. Именно в общении осуществляется профессиональная педагогическая деятельность, и совершенно бесспорным является тот факт, что успешность обучения во многом зависит от уровня учебной коммуникации.

Дистанционное взаимодействие педагога и обучаемого (ученика) на сегодняшний день, является основным способом общения, непосредственная речь: беседа, лекция, опрос и остаются главным механизмом педагогического взаимодействия, эффективность которого зависит, в том числе и от ораторского мастерства. Ораторское искусство педагога является одним из признаков профессиональной зрелости; от него зависит интерес, понимание информации, внимание, желание выполнять задания и приходить на занятия [4,34-37].

К профессиональным компетентностям педагога новый федеральный государственный образовательный стандарт относит «владение искусством публичного выступления в соответствии с принципами риторики». Таким образом, ораторское искусство педагога должно быть одним из результатов его профессиональной подготовки и условием эффективного педагогического взаимодействия, которое является базовым компонентом педагогической деятельности, определяющим качество результата и процесса в системе образования.

Педагогическое общение выполняет три ключевые функции: коммуникативную (обмен информацией), перцептивную (восприятие и познание людьми друг друга) и интерактивную (организация и реализация совместной деятельности) [2,21-45]. Ораторское искусство педагога связано с готовностью к эффективному профессионально - педагогическому общению, стремлением проектировать и реализовывать все перечисленные функции.

Педагогическое мастерство учителя в основном базируется на искусстве общения. Специфика педагогического общения в том, что во время его реализации осуществляется комплексное воздействие педагога на ученика таким образом, чтобы обеспечить эффективное обучение, воспитание и развитие новой личности. Через общение происходит трансляция опыта поколений новому поколению. Изучение научных работ, посвященных формированию и развитию культуры педагогического общения (Грехнев В., Добрович А., Ломов Б., Петровская Л., Яценко Т.) показало, что в практике коммуникативной подготовки будущего учителя основное внимание сосредоточено на овладении педагогической этикетом, культурой языка и культуры общения, в психологической саморегуляции, самопрезентации.

Педагогическая деятельность оказывает существенное влияние на развитие личности исполнителя, в частности на качества, которые реализуются в общении. Учителей с большим стажем работы всегда можно узнать по - особому голосовым тоном (требовательным, властным или поучительным), за мимикой (она четко выражает оценку действий партнера). Такие учителя часто являются категоричными и безапелляционными в высказываниях, склонны к навязыванию своего мнения, пытаются преодолеть сопротивление партнера, несмотря на его причины, стремятся к чрезмерной нормативности поведения и тому подобное. Это является следствием длительной ролевого взаимодействия, в которой учитель выступает доминантной, авторитарной стороной с правом преимущества, контроля, оценки. Поэтому важно для учителя задача - осуществлять постоянное самонаблюдение за своим поведением в ситуациях позарольового общения, чтобы своевременно уловить в нем те изменения, которые могут вследствие этого закрепиться, стать устойчивым стилем общения. Не менее важно учитывать и те аспекты педагогического общения, затрагивающих интересы ученика.

Стиль общения, который задает учитель, существенно влияет на отношение учащихся к учебному предмету. Излишне дальняя дистанция, которую устанавливает учитель между собой и учениками, часто приводит к тому, что ученики боятся

обращаться к нему за объяснениями, скрывают свое непонимание, где могут вызвать у учащихся иллюзию необязательности, нежелание глубоко усваивать учебный предмет. Конфликтные отношения, возникающие с учителем, могут привести к игнорированию даже его справедливых требований. Необъективность учителя к ученику, неадекватно заниженная оценка его способностей и знаний, бестактность в общении могут вызвать глубокие эмоциональные травмы, в результате чего даже после окончания школы в самостоятельной профессиональной деятельности обращения в соответствующие знания может либо блокироваться, или актуализировать следы пережитого. Залогом продуктивного стиля педагога является его направленность на ребенка, увлеченность своим делом, профессиональное владение организаторской техникой, деликатность в отношениях.

Ораторское искусство педагога включает:

1. Готовность к передаче информации:

- манеру говорить – «по бумажке», периодически обращаясь к источнику информации или «как соловей», держа всю информацию в голове; чем лучше человек владеет излагаемой информацией, понимает, о чем говорит, тем лучше его слушают и запоминают;

- информация запоминается, если имеет эмоциональную метку, вызывает как положительные, так и отрицательные эмоции. Монотонное, банальное изложение, которое не вызывает никаких эмоций, скорее вводит в стрессовое состояние. Можно использовать этот прием для запоминания информации, которая дается поставленным голосом, четко, кратко, сразу после монотонной и неинтересной речи; такая информация хорошо запомнится;

- запоминается структурированная информация, представленная в таблицах, схемах, рисунках.

2. Перцептивную готовность:

- умение одеваться в соответствии с ролью педагога – строго, чисто, аккуратно, без избытка аксессуаров, элегантно, исключая элементы спортивного и вечернего стилей в одежде;

- соблюдение среднего темпа речи, который не должен быть слишком быстрым и слишком медленным, оба варианта раздражают;

- владение тембром речи (высокие ноты не только не запоминаются, но и могут вызвать нервное перенапряжение; низкий тембр воспринимается более благоприятно);

- чувство юмора;

- умение держать тихую паузу – при помощи которой можно управлять аудиторией: выделять важную информацию, делать замечание, давать возможность подумать или ответить на вопрос и т. д., (громкая пауза вызывает раздражение, снижает работоспособность).

Негативно воспринимаются навязчиво повторяющиеся движения, чрезмерные тактильные контакты с учениками; неожиданное движение можно применять для привлечения внимания, для выразительности речи, но они должны быть очень редкими, иначе должный эффект не достигается.

Можно включить в изложение анекдот или шутку, раскрывающие тему, можно посмеяться над собой (редко и осторожно), шутить над обучаемыми можно только в случае необходимости восстановить рабочую атмосферу, дисциплину. Самому педагогу над шутками и анекдотами лучше не смеяться, как это делают известные юмористы, важнее вызвать эмоции у слушателей. Сформированный устойчивый индивидуальный стиль общения говорит о достигнутом человеком уровне коммуникативной мастерства. Он предусматривает дальнейшее усвоение новых умений и навыков общения, средств воздействия и влияния на людей, способам снятия напряженности и приспособления, адаптации, преодоления сложностей. Особое внимание на стиль общения человека

накладывает ее профессиональная деятельность, которая требует интенсивного и разнопланового общения.

Таким образом, стиль общения в совместной деятельности является выражением в профессиональном преломлении, с учетом профессиональных навыков и умений индивидуального стиля деятельности человека.

Учитель обязан быть не только компетентным специалистом с высокой научной и деловой квалификации, исполнительской дисциплиной; не только духовно богатой личностью, несет моральную ответственность за свою учебную и воспитательную деятельность в школе; педагог должен быть одновременно коммуникабельным личностью с высокой культурой общения, умением вести диалог, обсуждать, обеспечивать положительный моральный и эмоциональный настрой в педагогическом взаимодействии.

Литература.

1. Абрамян В.Ц. Театральная педагогика / Абрамян В.Ц. - М.: Весы, 1996. - 224 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. - М.: 1990. - 144 с.
3. Омеляненко В.Л. - [2-е изд., Перераб. и доп.]. - М.: Знание-Пресс, 2004. - 445 с.
4. Педагогическое мастерство: учебник. пособие. / Под ред. Зязюна И.А. - М.: Высшая школа, 2006. - 606 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
6. Радевич-Винницкий Ю. Этикет и культура общения: Учебное пособие. пособие / Я. Радевич-Винницкий. - М.: Знание, 2006. - 291 с.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МУЗЫКА КАК ОРУДИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА ЧЕЛОВЕКА

Ибодов Уктам Расулович (г. Бухара, Узбекистан)

Нашу жизнь постоянно окружает различные звуки и музыка. Мы слышим пение птиц, лай собак, шум машин, музыку, когда смотрим телевизор, слушаем радио или плеер. Практически невозможно представить жизнь без звуков и музыки. Да и не нужно это делать, ведь музыка и разнообразные звуки украшают нашу жизнь, делают ее более яркой и запоминающей. Музыка способна влиять на нашу жизнь как положительно, вдохновляя нас, так и способна уничтожить нас, расстроить нашу психику.

В наше время использование возможностей музыки поставлено на научную основу. Множество серьезных ученых исследуют резервы музыкального воздействия на самые разные области человеческой жизни.

Чтобы человеку на чем-то сконцентрироваться – слушать музыку необязательно, ведь для лучшей концентрации хорошо подходит полная тишина и это касается большинства из нас. Однако некоторым людям в процессе работы, для обдумывания и принятия важных решений необходим какой-нибудь фон. Им звуки музыки помогают не только сосредоточиться, но и повысить умственную работоспособность. И наоборот, воздействие музыки на человека, настраивающегося на работу, а не слушающего ее непосредственно во время работы, в большинстве случаев положительное. И лишь немногие, не придают никакого значения музыке, как чему-то вдохновляющему.

В 2005 году, ученые из Великобритании выяснили, что спортсменам во время тренировок прослушивание музыки помогает увеличить результативность на двадцать процентов. Получается, что влияние музыки на психику человека подобно допингу, применяемому некоторыми спортсменами. Вот только в отличие от запрещенных

веществ музыка не нанесет вред здоровью и не проявится в антидопинговых тестах. Спортсменам для улучшения результатов можно посоветовать, во время интенсивных тренировок слушать музыку с быстрым темпом, а во время перерывов медленную музыку.

Самое всестороннее влияние на человека оказывает классическая музыка. Она же считается самой полезной по своему воздействию на слушателей. Именно о влиянии классической музыки на человека говорится больше всего. Ученые приписывают классическим произведениям просто чудодейственный эффект.

Больше всего разговоров ведется вокруг творений таких признанных гениев как Вивальди, Моцарт, Бетховен, Чайковский, Шуберт, Григ, Дебюсси и Шуман. А из всего многообразия классики на первое место ставится музыка Моцарта. Многочисленные исследования показали, что она активизирует практически все участки коры головного мозга, при этом повышает интеллектуальный уровень, способствуют быстрому усваиванию информации, влияет на умственную работоспособность, улучшает внимание, память и математические способности, обостряет слух и зрение. Существует даже специальный термин "эффект Моцарта", который обозначает благотворное воздействие музыки на умственные и физические способности человека.

Например, снять мигрень помогут «Венгерская рапсодия» Листа, Полонез Огинского и «Фиделио» Бетховена; лучшим средством от бессонницы считаются пьесы Сибелиуса и Грига, Чайковского. Если не знаете, что делать с плохой памятью, вам должно помочь периодическое прослушивание произведений, входящих в цикл «Времена года» Вивальди.

В отличие от классической музыки медики не рекомендуют долго слушать группы, играющие в стиле рэп, хард-рок и хеви-метал. Об этом говорят исследования, проведенные недавно мельбурнскими учеными. Многие исследователи сходятся во мнении, что тяжелая музыка возбуждает у своих поклонников агрессивность, неуравновешенность, и даже может вызывать психические расстройства. Хард-рок часто является причиной неосознанной агрессии, рэп также пробуждает отрицательные эмоции, а хеви-метал и вовсе может стать причиной психических расстройств. В негативном воздействии тяжелой музыки обвиняется ее громкость и жесткий ритм, а также сверхчастоты, которые влияют на психику. Однако здесь не все так просто. Известно, например, что именно тяжелый рок предпочитают слушать подростки, опережающие сверстников в умственном развитии. Такая музыка помогает им справляться со сложностями переходного возраста, избавлять от отрицательных эмоций и поднимать настроение. Выявлено даже, к удивлению самих исследователей, что поклонники классической музыки и тяжелого рока очень похожи между собой и обладают более высоким интеллектом, чем любители других музыкальных жанров. Фанаты стилей рэп и хип-хоп показывают самый низкий уровень интеллекта.

Такие жанры как блюз, джаз и регги могут вывести вас из стрессового состояния; такая музыка считается непревзойденной для избавления от депрессии. Она дарит ощущение легкости и безмятежности, помогает стать более общительным и развивает чувство юмора.

Чтобы понять, какое на вас воздействие оказывает музыка того или иного жанра, следует просто понаблюдать за своими эмоциями и ощущениями. К этому можно добавить, что влияние музыки на организм зависит от восприятия. Чтобы проявлять свои лучшие стороны, музыка должна нравиться тому, кто ее слушает.

Влияние тембра музыкального инструмента на человека. Некоторые специалисты убеждены, что не только жанр, ритм и тональность произведения имеют значение, а и то, на каком именно музыкальном инструменте было сыграна мелодия. Звучание отдельно взятого музыкального инструмента влияет на определённый орган человеческого организма. Так, например струнные инструменты (скрипка, гитара, арфа и виолончель) – оказывают оздоровительный эффект на работу сердечно-сосудистой

системы. Помимо этого, звучание струнных инструментов вызывают у человека чувство благодарности, сострадания и жертвенность.

Игра на пианино и рояле гармонизирует психику, очищает щитовидную железу, приводит в норму работу мочеполовой системы. Звуки органа нормализуют энергетические потоки в позвоночнике и стимулируют мозговую активность. Духовые инструменты очищают бронхи и улучшают работу дыхательной системы, а также положительно влияют на кровообращение. В свою очередь ударные инструменты лечат печень и кровеносную систему. Впрочем, у тех, кто серьезно занимается изучением воздействия музыки на здоровье человека, порой мнения о том какой из инструментов положительно сказывается на каком органе, расходятся.

На способности к обучению благотворно действует слушание классической музыки, а еще лучше – занятия ею. На первом месте здесь называются имена таких композиторов как Моцарт, Вивальди и Бах. Всего 10 минут звучания фортепианной музыки Моцарта повышает коэффициент интеллекта на 8-10 единиц, а 5-минутный музыкальный сеанс заметно увеличивает концентрацию внимания. Сонаты Моцарта положительно влияют на память даже при болезни Альцгеймера.

Есть данные и о том, что запоминанию информации помогает поп-музыка 1980-90-х годов. Именно в этот период большинство композиций содержали 50-80 ударов в минуту – ритм, который настраивает мозг на запоминание и улучшает логическое мышление.

Как известно, обучение игре на музыкальных инструментах в раннем возрасте благоприятно влияет на дальнейшее развитие ребенка.

В 2008 г. Мэри Форджерд, Эллен Уиннер и Андреа Нортон (преподаватели Сент-Эндрюсского университета) обнаружили, что дети, занимающиеся музыкой около трех лет, превосходят своих сверстников сразу по четырем показателям: восприятие информации на слух, моторика, словарный запас и логическое мышление.

Таким образом, ученые пришли к выводу, что многолетняя интенсивная музыкальная практика оказывает положительное влияние не только на межполушарную организацию слуховых и двигательных функций, но и на процесс перераспределения психических функций между левым и правым полушариями головного мозга (латерализация).

Согласно мнению американского теоретика музыки Джеральда Левинсона (Jerold Levinson), музыкальный язык является не менее выразительной системой коммуникации, нежели обычный человеческий язык как предмет изучения лингвистики.

Поскольку музыка несет в себе гораздо более мощный эмоциональный заряд, чем реальные жизненные события, современные психологи все чаще прибегают к использованию музыкотерапии. Объяснить ее положительное влияние на состояние человека можно хотя бы тем, что реакции нашей нервной системы на жизнерадостные и сентиментальные музыкальные произведения совершенно разные. К примеру, участники недавнего эксперимента, прослушав короткую композицию, интерпретировали нейтральное выражение лица как счастливое или грустное в зависимости от того, какую мелодию услышали.

Эмоции, возникшие под влиянием музыки, можно условно разделить на два вида — воспринимаемые и прочувствованные. Это значит, что человек способен понять настроение музыкального произведения, даже если ему никогда не приходилось испытывать подобные ощущения в реальной жизни. Так, при психологических расстройствах депрессивного характера веселая музыка только усугубляет состояние человека, тогда как грустные мотивы, наоборот, возвращают в жизнь яркие краски.

Музыка очень плотно вошла в жизнь каждого человека. Во все прошедшие и будущие времена музыка была и будет тем, что нас сопровождает. И недооценивать ее важность в нашей жизни, по меньшей мере, глупо. Поэтому только нам решать, какая

музыка будет формировать нас и наше будущее поколение как личностей. От нас зависит, какое влияние музыки мы выберем.

Музыка может не только снизить уровень стресса в психологическом отношении — отвлечь от повседневных неприятностей, подавить или разрядить негативные эмоции, — но и регулировать биологическую реакцию. Есть две основные биологические системы, связанные с реакцией на стресс. Одна из них — симпатическая нервная система, которая быстро реагирует на стресс и затрагивает работу многих органов: у нас учащается пульс и поднимается давление, происходит выброс адреналина. Вторая система — гипоталамо-гипофизарно-адреналовая ось. Это часть нашей эндокринной или гормональной системы, которая запускает каскад гормонов в ответ на стрессовую ситуацию или событие. Один из них — кортизол, известный гормон стресса.

Мы часто ходим на концерты, чтобы расслабиться. Уровень кортизола одинаково снижается после посещения разных типов концертов — как выступлений поп-артистов, так и исполнения классической музыки, хотя психологические механизмы снижения стресса срабатывают по-разному.

Стресс может снижаться и при исполнении музыки, однако это сильно зависит от контекста. Когда профессиональные певицы исполняют музыку друг для друга в спокойной обстановке, уровень кортизола у них снижается, но, когда они делают это перед огромной аудиторией, он, наоборот, увеличивается.

Восприятие музыки — это процесс, в котором мы пытаемся интерпретировать музыкальную информацию, чтобы получить ее образ. Музыка сложно организована: в ее основе лежит множество составляющих, таких как тональность, тембры инструментов, ритм, движение мелодии. Мозг обрабатывает эту информацию, и на ее основе создается образ композиции.

Нам нравится слушать музыку, хотя она бесполезна для выживания. Но есть теория, согласно которой такая сложная структура музыки помогает нашему мозгу развиваться. Во время прослушивания песни срабатывают прогностические механизмы, которые делают предположения о том, как она будет развиваться, куда повернет мелодия, какую сбивку в конце припева сделает барабанщик. Когда мы оцениваем точность своих догадок, в мозге срабатывают системы вознаграждения, и мы испытываем наслаждение. Прослушивание музыки — прекрасная возможность натренировать прогностические механизмы, чтобы лучше предсказывать возможные варианты развития событий в реальной жизни. Пение и музыка полезны в интенсивной терапии недоношенных младенцев: дети становятся спокойнее, меньше двигаются и лучше питаются, что важно для увеличения веса. Кроме того, песни помогают в развитии языковых навыков у малышей, так как музыку легко воспринимать и язык содержится в простых мелодических фразах.

Музыка оказывает положительное влияние и на матерей. Прослушивание музыки во время беременности связано с более низким уровнем стресса и тревожности, а также более низким уровнем депрессии у матерей. Женщинам, которые слушают музыку во время родов, нужно меньше обезболивающих, а некоторые исследования показали, что роды проходят быстрее. Кроме того, пение и прослушивание музыки помогают справиться с послеродовой депрессией. Исследование британского психолога Дэйзи Фанкерт и ее коллег показало, что при групповой психотерапии, во время которой молодые мамы занимаются пением, выздоровление происходит быстрее, чем при обычной групповой терапии. Респондентки из певческой группы отмечали, что после пения они ощущали более тесную связь с ребенком; кроме того, исполнение песен помогало им выплеснуть накопившиеся негативные эмоции. Уровень кортизола у них снижался сильнее, чем у женщин, проходивших обычную групповую терапию.

Литература.

1. Барышева Т.А., Шекалов В.А. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей. – Ростов-на Дону: 2004.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – С.П.: 2007.
3. Лобанова Е.А. Здоровье сберегающие технологии на уроках музыки. – Образование в современной школе, 2005, №9.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – Минск, 2004.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИЯ» И «ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ»

Исаев Мовлади Исаевич (г. Грозный, Россия)

Решение социальных вопросов всегда было мотивацией для научных достижений. Все, что делает нас людьми – наше сострадание, любознательность и разум побуждает нас укреплять наши сообщества. За последнее столетие технологические инновации, улучшающие качество нашей жизни, развивались все более быстрыми темпами.

Всякого типа новшества в образовательном процессе, первоначально, несут существенные и положительные результаты. Это усиление и повышение интеллектуальности (образованности) учащихся, становление личности, обогащения их физического здоровья, а также осуществлении благоприятствующего психологического климата.

На современном этапе становления общества вытекают значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые существенным образом затрагивают и систему образования. На сегодняшний день люди все больше времени и внимания акцентируют всяческим инновациям, которые способны изменить, облегчить, а также улучшить жизнь. Понятия «инновация», «инноватика», «инновационный процесс» начинают обретать некое удивительное звучание. Похоже вследствие того, что не все знают сокрытий за ними смысл. Попробуем разобраться.

На сегодняшний день в образовании имеется тенденция в стремлении к обеспечению такой инфраструктуру, которая будет включать в себя беспроводные технологии, удаленно доступные коммутаторы и маршрутизаторы, а также средства совместной работы для создания «интеллектуальной» среды для изобретения продуктов Интернет вещей (IoT), услуг и опыта студентов.

Применяя научные знания в области ИТ-образования, преподаватели могут создавать динамичный, цифровой и практический опыт обучения, который адаптирован, гибок и релевантен, при этом развивая подготавливая кадры, необходимые для развития цифровой экономики. В то же время важно осознавать ту роль, которую учитель-человек всегда будет играть при обучении. Они обладают уникальным и личным пониманием прогресса каждого ученика, служа образцом для подражания и местным экспертом, а также обеспечивая вдохновение так, как сама технология не может. Объединяя учебные науки с цифровыми инновациями, мы можем использовать лучшее из того, что может предложить цифровое усовершенствованное и управляемое человеком образование, создавая опыт обучения, который идет в ногу с цифровыми навыками, востребованными рынком.

Во всех сферах жизнедеятельности человека и общества наблюдаются общие цивилизационные тенденции развития, характерные для XXI век, укрепляющие свои позиции все больше и больше. Прежде всего, это тренд с наследованием наций, люди, государства через создание единого экономического, информационного пространства и

т. д. требования глобализованного мира, Европейского образовательного пространства. Вторая тенденция-это сдвиг гуморальности от индустриальной к научно-информационной технологии и формированию системы знаний о том, что развитие образования и научных исследований (областей, обеспечивающих развитие человека и общества) в качестве основных приоритет, то есть та часть, которая объективно актуализирует проблемы инновационной деятельности [1; 3; 5].

Инновации используются обществом давно и всемирно. Наши предки, задолго до становления цивилизованного общества, занимались новшествами, которые сегодня мы называем базисными. Базисные инновации позволяли кардинально изменять экономические и социальные аспекты жизни общества, изменять ход истории. Такой подход существовал давно, еще до того периода, когда инноватика выделилась в отдельную науку, и ею стал заниматься целый ряд ученых. Например, изучению инноватике относительно уточнения понятий, классификационных признаков инноваций, понимания эволюции и сущности инновационных процессов уделяли внимания в своих трудах такие ученые, как Н.Д. Кондратьев, Э.Мэнсфилд, Р.Солоу, М.Портер, Б.Твисс, Р.Фостер, Й.Шумпетер и др.

Инновации как факторы, определяющие стадии экономического развития и конъюнктуры, отмечены в работах Дж.Одельски, У.Томпсона, А.Тойнби, Ф.Броделя, Ю.Яковца и др.

Различные мнения инноваций и инновационных процессов исследованы в психологической, философской и историко-педагогической литературе. Роль, место и социальная сущность инноваций в процессе общественного развития рассмотрены в работах И.В. Бестужева-Лады, Е.П. Гребнева, Н.И. Лапина, И. Перлаки, А.И. Пригожина, Б.В. Сазонова.

В конце XIX в. Понятие «инновация» возникло в пределах культурологии и лингвистики и вскоре укоренилось в общей теории управления и бизнесе. В России, как и в других странах, проблематика нововведений на протяжении ряда лет разрабатывается и осуществляется в рамках экономических исследований. Потихоньку получает распространение более всеобъемлющий взгляд на нововведение как на понятие, не обуславливающееся сферой экономики и материального производства, а все более динамично вводящее в себя проблемы социологии, политологии, в том числе и образования.

Инновационные процессы в системе образования обеспечивают вариативность и личностно ориентированная направленность образовательного процесса, так что знания, умения и навыки обучающихся студентов превращаются в средство развития своих познавательных и личностных качеств, компетентности чтобы обеспечить их способность быть субъектом инновационной и профессиональной деятельности.

Однако для начала стоит подробно рассмотреть значение понятие «инновация» и «инновационный процесс». Инновация относится к внедрению нового товара или нового качества товара, способа производства, рынка, источника предложения и/или организации в отрасли. Это также относится к совершенствованию существующей концепции или идеи с использованием поэтапного процесса для создания коммерчески жизнеспособного продукта.

Инновации стереотипно рассматриваются в качестве рулевой рубки малых и начинающих компаний, поскольку они, как правило, очень динамичны, но, как мы увидим, это также жизненно важный и жизнеспособный аспект в крупных компаниях.

Самое ценное в инновациях – это способность воплотить идею в успешную концепцию. Для этого вам нужно пройти долгий и сложный процесс. Чтобы добиться успеха, вы должны хорошо понимать этот процесс и иметь необходимую поддержку; именно это отличает успешный инновационный процесс от неудачного инновационного процесса.

Инновация – это процесс, и им нужно управлять со стадий его зарождения. Основные направления управления инновационной деятельностью - это формулирование целей, проектирование и организация процесса, мониторинг прогресса и, при необходимости, корректировка целей, процесса и его результатов, и организации.

Параллельно с производственной сферой компьютеры, компьютерные сети, операционные системы, базы данных стали применяться в образовательном процессе образовательных учреждений (организаций) разных уровней. В педагогической науке возникли и получили распространение такие педагогические категории как «виртуальная среда обучения»; «интегрированная учебная среда», информационно-предметная среда, предметная обучающая среда; информационно-динамическая среда, информационно-педагогическая среда и информационно-обучающая среда или ИОС, отражающим различные аспекты внедрения и использования вычислительной техники в образовательном процессе образовательных учреждений различного уровня [2].

Степень новизны инновации может варьироваться от постепенного, небольшого шага инновация, через синтетическую инновацию, т. е. творческую рекомбинацию существующего методы, идеи или методики для прерывистого, радикального, квантового скачка инноваций. С другой стороны, инновация представляет субъект, для которого внедрение особенностей является новым.

Инновационный процесс - это сложное динамичное новообразование, представляющее собой обоснованный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению и распространению современных теорий (идей, технологий, методик) актуальных для данных условий и уместный определенным критериям.

Для осуществления инновационного процесса большое значение имеет диффузия (распространение во времени уже однажды освоенной и использованной инновации в новых условиях или местах применения). Инновационный процесс имеет циклический характер. Учет этих моментов будет способствовать созданию гибких систем организации и управления экономикой.

Инновационный процесс, также представляет собой процесс последовательного превращения идеи в товар. Проходит этапы фундаментальных и прикладных исследований, конструкторских разработок, маркетинга, производства и сбыта. Они характеризуются определенными уровнями неопределенности, сложностью, разнообразием и взаимозависимостью. Успех инновационной деятельности зависит от того, в какой мере "инновационный менеджер способен подогнать организацию процесса под свои требования, которые отвечают заявленным характеристикам. Относительно простыми процессами, с точки зрения организованности, являются рутинные, т.е. те процессы в которых наблюдается низкое разнообразие и высокая аналитичность процессов.

Для инновации в одинаковой мере цены все три свойства: научно-техническая новизна, производственная применимость, коммерческая реализуемость. Отсутствие любого из них отрицательно сказывается на инновационном процессе. Коммерческий аспект определяет инновацию как экономическую необходимость, осознанную через потребности рынка.

Термины "инновация" и "инновационный процесс" хоть и близки, но отнюдь не однозначны. Инновационный процесс связан с созданием (реализацией), освоением и распространением инноваций. Создатели инновации т.е. новаторы руководствуются такими критериями, как жизненный цикл изделия и экономическая эффективность. Их стратегия ориентирована на повышение конкурентоспособности, создание новшества, которое будет признано уникальным в определенной области.

Новация – это средство (новый метод, оригинальная техника, новые технологии, программы, и т.д.), а инновация – целенаправленные изменения, которые приносят в среде обитания человека стабильные элементы, которые вызывают переход из одного качественного состояния в другое. Инновации разрабатываются и проводятся не

государственными органами, а работниками организаций в системе образования и науки. Следовательно, инновации в образовании рассматриваются как новшества, специально спроектированные, разработанные или случайно открытые в порядке педагогической инициативы.

В сложившейся российской инновационной системе доминирует бессистемное сочетание различных инициатив, успешных практик, реализованных в других странах, регулирующих постановлений, взятых из законодательства других стран. В нулевых годах и первой половине десятых годов XXI века значительные интеллектуальные силы российского научного сообщества были брошены на исследование всех успешных инновационных систем, существующих в мире, – от корейской и финской до американской и португальской. Из этих национальных инновационных систем «извлекались лучшие», на взгляд исследователей, инициативы, многие из которых без адаптации были затем «встроены» в так называемую российскую «национальную инновационную систему» [4].

Нововведения присуще для любой профессиональной деятельности человека. Поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации самопроизвольно не возникают. Они являются итогом научных поисков, передового педагогического опыта. Следовательно, этот процесс не может быть безотчетным, он нуждается в управлении.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что за прошедшее столетие были заложены фундаментальные основы концепций инноваций. В настоящее время развитие теорий и категориального аппарата инноваций совершенствуется, трансформируясь применительно к области и учитывая особенности практики исследования. Можно с твердостью сказать, что те задачи, которые ставит перед нами жизнь в области образования, будут решены с помощью всяческих инноваций.

Литература.

1. Берестов Л.П. Инновации / Л.П. Берестов. – М.: АСТ, 2018. – 146 с.
2. Волынкина М.В. Правовая сущность термина «инновация» // Инновации. – 2006. - №1. – С. 5-18.
3. Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019. – 392 с.
4. Современные инновации: актуальные направления научных исследований // Современные инновации № 1(29) / Сб. ст. по материалам VIII Международной заочной научно-практической конференции (Россия, Москва, 26-27 марта, 2019). М.: Изд. «Проблемы науки», 2019. С. 40.
5. Управление инновационными процессами: учебное пособие / В. В. Жариков, И. А. Жариков, В. Г. Однолько, А. И. Евсейчев. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. унта, 2009. –180 с.

МЕСТО ГИМНАСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Исламов Эльдор Юсупович (г. Бухара, Узбекистан)

Гимнастика - спорт, а также часть физической культуры, делится на художественную, спортивную, командную, аэробную, эстетическую и акробатическую гимнастику. Для оздоровления выполняют упражнения утренней гимнастики, проводят физкультминутки в школах на переменах, элементы этого вида спорта включены в

физкультурную программу, также иногда гимнастические упражнения проводят для лечения разных болезней в ходе занятий лечебной физкультурой (ЛФК). Вырабатывает выносливость, координацию, тренирует равновесие, силу, гибкость, дает навыки исполнения сложных упражнений. Этот реферат даст ответы на вопросы об этом виде спорта.

Гимнастика как вид спорта зародилась в Древней Греции, и происхождение этого термина (гимназо) тоже греческое - в переводе может означать "тренировать, обучать". Спортсмены занимались без одежды, поэтому по второй версии происхождение от слова "гимнос" - "обнаженный". Гимнастику в своих сочинениях описывали Гомер, Аристотель, Платон. Эти античные авторы указывали на благотворное влияние спорта на воспитании детей и юношей.

Некоторые гимнастические снаряды, например конь, существовали еще в древности. На коне делали гимнастические упражнения, помогающие освоить верховую езду. В древности гимнастика в лечебных целях применялась также в Индии, Китае, но там они превратились в духовные практики, своеобразные языческие религии (например йога) и поэтому не имели такой массовости, как в Греции и Риме, где гимнастика была просто подготовкой воинов. [2, 3].

В древней Индии для физического и духовного развития человека применялась йога, основу которой составляли специальные гимнастические упражнения. С их помощью занимающиеся формируют в себе нравственные и физические качества, которые позволяют им занимать активную жизненную позицию во благо других людей и общества в целом. Слово «йога» в переводе с древнеиндийского означает «союз, соединение, связь, единение, гармония». Таким образом, смысл этого термина предполагает полную гармонию физического здоровья, нравственной (духовной) красоты человека.

С возникновением новой общественной формации - капитализма, гимнастика получила своё дальнейшее развитие. На это, наряду с требованием к повышению производительности труда, связанного с более прогрессивным способом производства, повлияло и развитие науки, культуры. В это время начали появляться национальные системы гимнастики: немецкая, французская, шведская и др., в том числе и российская, основоположником которой по праву считается П.Ф. Лесгафт. Физические упражнения стали использоваться не только в физическом воспитании взрослого населения, но и в системе образования детей и учащейся молодежи.

С появлением такого социального явления как состязания, гимнастика получила своё дальнейшее развитие, так как возникла необходимость в подготовке к ним. В этот период гимнастику стали делить по видам спорта и упражнениям, входящим в их содержание. Для целенаправленной подготовки к соревнованиям начали создаваться спортивные гимнастические общества, кружки, клубы. Они же организовывали и проводили соревнования, в том числе и международные. Впоследствии для более качественной организации этих соревнований и их проведения в 1881г. создается Международная федерация гимнастики. Благодаря её стараниям и массовости гимнастики в мире она в 1912 г. была включена в программу Олимпийских игр.

Гимнастика - исторически сложившаяся совокупность специфических средств (упражнений) и методов гармонического физического воспитания людей. Гимнастические упражнения существенно отличаются от упражнений из других видов спорта и в большинстве случаев носят абстрактный характер (т.е. они не заимствованы из жизни людей, а искусственно созданы для более целенаправленного и эффективного решения различного рода задач). Как учебно-педагогическая дисциплина гимнастика имеет свое содержание, теорию, историю, область научных исследований и преподается в специальных учебных заведениях: лицеях, колледжах, факультетах и институтах физического воспитания и спорта. С этих позиций гимнастика может квалифицироваться как учебная дисциплина ярко выраженной профессиональной

направленности, существенная часть профилирующей подготовки педагогов по физической культуре, направленная на формирование целостной системы знаний, способностей и качеств; создание соответствующей системы «преподавание-обучение-оценивание»; формирование педагогического мастерства у студентов.

Благодаря своим методическим особенностям, о которых речь пойдет ниже, гимнастика является самым доступным средством физического воспитания, средством избирательного и всестороннего воздействия на двигательную, а через нее и на другие функции организма, психические и личностные свойства занимающихся. Именно поэтому ею занимаются в детских садах, в средних общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, в средних и высших учебных заведениях разного профиля, в армии и на производстве.

Гимнастика также выступает как научная дисциплина и изучает закономерности физического развития и совершенствования человека с помощью характерных для гимнастики средств, методов и форм организации занятий. Научные исследования связаны с обоснованием эффективности и доступности упражнений, оценкой их влияния на занимающихся, выявлением закономерностей выполнения упражнений и их зависимости от системы свойств и качеств человека и т.д.

Гимнастика - одно из действенных и универсальных средств физического воспитания, применяемое с целью образования, спортивной подготовки, оздоровления, восстановления, лечения, приобретения жизненно необходимых навыков прикладного, производственного или оборонного значения. Она является хорошим средством для укрепления здоровья и играет существенную роль в оздоровлении людей разного возраста и пола, разного уровня физической подготовленности, спортсменов и начинающих заниматься спортом. Гимнастические упражнения оказывают положительное влияние на показатели деятельности жизненно важных органов и систем, активизируют обмен веществ, развивают нервно-мышечный аппарат, улучшают кондиции (силу, выносливость, гибкость, координацию) и фигуру (путем снижения количества жира, исправления осанки, изменения пропорций тела). Средства гимнастики благотворно влияют на формирование личности.

В соответствии с целями физического воспитания возможны следующие направления применения гимнастических упражнений:

- использование гимнастических упражнений в процессе общего физического развития человека;
- применение средств гимнастики для формирования жизненно важных навыков, необходимых в трудовой и повседневной практике;
- освоение сложных гимнастических упражнений в процессе интенсивной физической подготовки и спортивной практики.

Согласно гуманистической концепции культурологического подхода к образовательной сфере «Физическая культура» (М.Я. Виленский, В.И. Ильинич, Л.И. Лубышева и др.) и идее «человекотворческой сущности физической культуры» (Ю.М. Николаев) расширяется сфера применения гимнастических упражнений в направлении:

- развития стрессоустойчивости, мобильности, коммуникабельности, толерантности, приобщения детей и молодежи к здоровому, физкультурно-спортивному стилю жизни и поведению;
- воспитания индивидуальной культуры здоровья каждого ребенка, подростка, взрослого, ее внедрения во все сферы жизнедеятельности различных формальных и неформальных сообществ, включая конкретную семью.

Все гимнастические упражнения условно можно разделить на 8 групп. Подобное группирование средств гимнастики облегчает подбор необходимых упражнений для решения тех или иных задач.

Строевые упражнения - несложные двигательные действия служебного характера, используемые для организованного проведения занятий, рационального размещения

занимающихся во время выполнения упражнений. Самостоятельное значение имеют при приобретении навыков ритмичных согласованных действий при ходьбе и беге под счет или музыкальное сопровождение, навыков правильной осанки.

Общеразвивающие упражнения (ОРУ) - координационно несложные движения, которые применяются для всестороннего развития организма, для развития функциональных возможностей, для воспитания «школы движений» и т.п. ОРУ можно выполнять без предметов, с предметами и отягощениями, на снарядах и тренажерах, на месте и в движении, одному или вдвоем. [1].

Акробатические упражнения - весьма действенное средство развития двигательных способностей, координации, ловкости, воспитания решительности и смелости. Различные движения и положения тела, в том числе и переворачивания через голову, оказывают специфическое воздействие на внутренние органы, повышая их функциональную устойчивость. Доступность акробатических упражнений и возможность их непрерывного усложнения позволяет использовать их в общей и прикладной физической подготовке, в различных видах спорта с целью специальной подготовки. К акробатическим упражнениям относят прыжки, балансирования, вольтижные элементы, выполняемые индивидуально, в парах, втроем, вчетвером, а также групповые пирамиды (фигурные построения с поддержками).

Прыжки в гимнастике делятся на простые (неопорные) и опорные и характеризуются выраженной фазой полета. Опорные прыжки представляют собой движения, целью которых является преодоление препятствия с промежуточной опорой руками. Прыжки служат прекрасным средством формирования прикладных умений и навыков (напрыгивание, спрыгивание, перепрыгивание (преодоление) препятствий); развития ловкости, прыгучести, быстроты; воспитания волевых качеств личности - смелости, настойчивости, целеустремленности, силы воли.

Упражнения на гимнастических снарядах (на перекладине, брусьях параллельных и разновысоких, коне с ручками, кольцах, бревне) характерны необычностью условий опоры и особенными телодвижениями, обусловленными конструкцией этих снарядов. Упражнения на снарядах многообразны по форме, по степени сложности, по характеру воздействия на организм и доступны для применения в занятиях с лицами разного пола, возраста, уровня физической подготовленности.

Прикладные упражнения включают разновидности ходьбы, бега, метаний, лазаний, переползаний, переноски грузов, упражнения в равновесии. Для данной группы упражнений характерны менее строгая регламентация движений по форме, допущение индивидуальных решений в действиях для достижения двигательной задачи, что способствует формированию умений и навыков активного взаимодействия с окружающей средой. Прикладные упражнения являются основными при проведении гимнастических игр и эстафет, преодолении полос препятствий.

Вольные упражнения (ВУ) — это комбинации разнообразных гимнастических и акробатических элементов, логично связанных между собой по законам композиции и выполняемых слитно, в соответствии с гимнастическим стилем. ВУ выполняются в более простых и естественных условиях, чем, например, упражнения на снарядах, в связи с чем их применяют для знакомства с характеристиками движений (направление, амплитуда, темп, ритм, силовые оттенки, точность положений тела и его частей, чистота линий, осанка, пластичность, выразительность) и овладения их школой; а также для воспитания силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости.

Упражнения художественной гимнастики — это специфические элементы, выполняемые без предметов (волны, равновесия, прыжки, повороты и т.п.) и с предметами (обруч, мяч, булавы, скакалка, лента и др.). Они носят динамический, танцевальный характер, тесно связаны с музыкой и служат для воспитания гибкости, пластичности, выразительности, координации, совершенствования чувства равновесия. [2].

В ходе подготовки к урокам гимнастики следует продумать, какой метод организации учащихся целесообразнее использовать при выполнении тех или иных упражнений. В практике существуют следующие методы (приведена классификация В.Г. Василькова):

- 1) фронтальный - упражнения выполняются всеми учениками одновременно;
- 2) сменно-групповой (или фронтально-групповой) - упражнения выполняются группами (шеренгами), причем количество одновременно работающих учеников может быть от 3-4 до 10-15;
- 3) индивидуально-групповой (или метод работы по отделениям) - класс делится на три-четыре отделения, выполняющих в порядке очередности разные виды упражнений;
- 4) поточный - упражнения выполняются учениками поочередно, с минимальными промежутками (например, опорные прыжки, равновесие, лазание и др.); если упражнение начинается с одной стороны или с одного конца снаряда и заканчивается на другом, то на снаряде может находиться сразу по несколько человек;
- 5) поточно-групповой — это вариант сменно-группового метода, при котором каждая группа одна за другой без пауз выполняет упражнение;
- 6) игровой.

При проведении уроков гимнастики следует помнить основные требования:

Нельзя ставить снаряды так, чтобы упражнение приходилось выполнять лицом к яркому свету.

Снаряды надо размещать на достаточном расстоянии от стен и друг от друга.

Маты должны лежать плотно друг к другу (без промежутка между ними), а приземление должно приходиться на середину одного из них.

Недопустимо выполнение упражнений на незакрепленных и неисправных снарядах.

На перекладине и брусьях разной высоты страхуют либо стоя точно под снарядом, либо незначительно перемещаясь по ходу выполнения маха. Особенно внимательно следует страховать при выполнении соскоков (страхующий должен находиться непосредственно около места приземления).

При выполнении опорных прыжков страхуют стоя непосредственно у места приземления, поддерживая ученика за руку. В некоторых случаях (особенно в начале обучения) детей следует страховать, стоя перед снарядом.

Чрезвычайно важным для уроков гимнастики является вопрос предупреждения травм, так как выполнение многих упражнений на гимнастических снарядах связано с риском. Основные причины травм - нарушение методики обучения и организации занятий, отсутствие дисциплины на уроке, небрежная подготовка мест занятий, неисправный инвентарь, плохо организованная страховка и помощь.

Литература.

1. Арзуманов, С.Г. Физическое воспитание в школе [Текст]: / С.Г. Арзуманов. - Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 443 с.
2. Белякова, Н.Т. Фигура, грация, осанка. [Текст]: /Н.Т. Белякова – М.: Физкультура и спорт. 2000.
3. Журавин, О.В. Гимнастика [Текст]: учеб. для Вузов / О.В. Журавин, М.Л. Журавина, Н.К. Меньшикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 448 с.

Kariyev Adlet Dyusembaevich (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Modern conditions for the development of Kazakhstani society dictate new requirements for the preparation of graduates of pedagogical universities. Pedagogical education should become innovative, focused on the formation of graduates who are able to work in constantly changing conditions, able to generate and implement new ideas in future pedagogical activity. Kazakhstan is in the process of introducing updated educational content in schools, the main purpose of which is to improve the pedagogical skills of teachers and introduce a criteria-based assessment system. In the message of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan (2018) says, "The key priority of educational programs should be the development of the ability to constantly adapt to changes and learn new knowledge." In this regard, the task of establishing the subjectivity of the student is particularly relevant, because the formation of this quality of personality accumulates in itself the ability to set goals and reflection, responsibility, activity, freedom of choice.

The phenomenon of subjectivity is one of the most studied in all human sciences. The problem of subjectivity is the subject of philosophical, psychological, pedagogical, acmeological studies. Representations of the subject were formed already in antiquity and were developed in modern philosophy (Aristotle, I. Kant, G.V.F. Hegel, K. Marx, N.N. Berdyayev, M.S. Kagan, AM Korshunov, V.P. Tugarinov, A.S. Arseniev, etc.).

In psychological science, the problem of subjectivity is most deeply developed in the works of S.L. Rubinstein, D.N. Uznadze, B.G. Ananyev and some representatives of humanistic psychology. Now it is revealed in the studies of K.A. Abulkhanova, A.V. Brushlinsky, D.A. Leontiev, A.K. Osnitsky, V.A. Petrovsky, V.I. Slobodchikova et al.

In pedagogy, considerable attention is paid to the development of means and methods of forming subjectivity (G.I. Aksyonova, V.V. Gorshkova, M.G. Ermolayeva, N.K. Sergeyev, R.K. Serezhnikova, etc.).

In acmeology, the problem of subject and subjectivity is studied in connection with the problems of developing personal and professional potential, professional self-awareness and professional competence, personal and professional formation (A.A. Derkach, I.N. Drozdov, A.V. Zharinov, D.M. Loguntsova, V.N. Markin, A.R. Nikiforov, A.S. Ognev, etc.).

The problem of subjectivity by foreign researchers was studied in terms of the theory of a multilevel structure (R. Harre), the theory of self-determination and personal autonomy (E. Dessie-R. Ryan), and the theory of self-efficacy (A. Bandura).

Despite the existing scientific and methodological base on the formation of subjectivity of students at the university, which is presented in various psychological and pedagogical scientific works of domestic and foreign scientists, this issue still requires further study. Obviously, in pedagogical science, there is no unequivocal answer to the question about the pedagogical conditions for the formation of student subjectivity, and there are no studies on the macrostructure of student subjectivity.

For a detailed analysis of the object of our scientific research, that is, the macrostructure of student subjectivity, it is necessary to identify the components of student subjectivity. The selected components should provide a full range of tasks related to the analysis and evaluation of pedagogical phenomena within the study.

Based on the relevance and insufficient development of the theoretical foundations of student subjectivity, the purpose of the article is to consider the macrostructure of student subjectivity and highlight its components.

The theory of the multi-level structure of subjectivity of R. Harre was studied in line with his well-known approach to explaining social behavior. The object of his research is the model of the subject. The most general requirement for any creature to be considered a subject is that it has a certain degree of autonomy [1].

One of the well-known theories of the subject is the theory of E. Dessie and R. Ryan, which analyzes the problems of subjectivity from the point of view of self-determination. Self-

determination in the context of this approach means a feeling of freedom in relation to both the forces of the external environment and the forces within the personality [2].

According to the author of the socio-cognitive theory of the subject A. Bandura, there is no more substantial mechanism of subjectivity than beliefs in one's own effectiveness. "Perceived self-efficacy is the belief in one's own abilities to organize and carry out the actions required to produce these results" [3, p. 3].

In the literature, there are various definitions of student subjectivity. So, S.S. Kashlev understands the subjectivity of the student as the student's personal and professional development, expressed in his ability to successfully adapt to the constantly changing educational, sociocultural situation, his need for activity, independence in organizing interaction with the teacher, productive pedagogical interaction, in recognizing responsibility for creating his own conditions development [4].

Some researchers (F.G. Mukhametzanova, R.A. Zainutdinov) consider the subjectivity of the student as a human quality, which implements the most important intention of the student's personality to be the subject of activity, i.e. the desire for manifestation and self-realization in different spaces [5]. A student with this quality is capable of developing his educational activities, the ability to use his mental, personal, professional competencies, experience in solving educational problems. The personality of such a student includes activity, independence, responsibility, initiative, self-regulation and volitional personality traits, self-development, motivation for learning activities. The high development of student subjectivity suggests that the student is able to see the ultimate goal of professional activity and independently find rational ways to achieve and realize the goal. He is able to build an individual trajectory that helps to manage his own life and adequately compare the results of his activities in the educational process, while making adjustments on his own life.

Describing the level of formation of the student's subjectivity in educational activities, they usually mean the degree of manifestation of the student's activity and desire for self-awareness, self-improvement and self-realization of his internal professional potential, that is, the student must turn his internal potentialities and aspiration into pedagogical reality.

We consider the subjectivity of the student as an integrative personal quality of the student, which is characterized by the student's activity, first of all, internal self-orientation, that is, the definition of goals, objectives, the formation of activity motives, etc., as well as orientation to the outside world, which is determined by the willingness to accept the right solutions in non-standard life situations [6].

An analysis of the literature shows that most researchers identify three main structural components of student subjectivity (A. M. Tyrzyu [7], G. P. Skamnitskaya, O. P. Chozgiyan [8] and others).

1. Motivational value component. It is characterized by interest and awareness of activities, the stability of views, beliefs, motives, meanings, as well as reliance on a certain system of values.

2. Cognitive-activity (creative-activity) component. It is a system of knowledge necessary for solving educational problems.

3. Reflexive regulatory component. Professional reflection is defined, which assumes a reasonable assessment of the acquired professional knowledge, as well as the possession of the skills of self-control, self-correction, self-development and adaptability.

In general, "subjectivity as a personal characteristic of a future specialist is characterized by activity, awareness of the students' actions aimed at realizing their personal functions and personal growth" (SB Grishina [9, p.6]). In the structure of student subjectivity, SB Grishina identifies the following main functional components: motivational-demanding (the source of the subject's activity), indicative (goal formation, i.e., the subject's planning of his behavior associated with the use of a set of conditions that he really relies on when performing the action); executive (implementation of ways to achieve the goal through the appropriate tools), control (assessment of the degree of transformation, the conditions of existence of the subject

after receiving the results of activity, both intermediate and final, and the correspondence of these transformations to its original needs) [9].

A.B. Vankov, adding intentional-activity and creative-operational components, represents the structure of the concept under study as follows [10].

1. Motivational-value component (the motives and goals of professional pedagogical education are meaningful and goal-setting in the motivational-need sphere of the future teacher);

2. Intentional-activity component (educational and professional activity is formed in the unity of its structural components: educational task, training actions, control actions, assessment actions; ability to cooperate and help each other, see the uniqueness of another person, activity in establishing contacts);

3. The reflective-regulatory component (professional reflection, involves a critical assessment of the acquired professional knowledge in their correlation with the real professional activity of the teacher);

4. Creative and operational component (the possibility of professional self-development and self-improvement).

Considering the integrative-differential approach to the development of subjectivity of students, A.V. Gvozdeva notes the presence in the structure of such subjectivity of the cognitive, activity, and personality components, as well. Also includes such types of subjectivity as educational, organizational, cognitive, search-creative, introspective, emotional-value, individual-personality and professional-activity [11].

An analysis of existing studies of the components of student subjectivity provides a basis for the conclusion that the presented works do not fully reveal the macrostructure of student subjectivity. Obviously, the components should, on the one hand, reflect the integrative personal quality of the student, and on the other hand, determine the level of formation of student subjectivity. We considered this when developing the components of student subjectivity.

In accordance with the aim of the study, the components of student subjectivity were developed because the student subjectivity level is determined by the level of formation of the macro structural components of subjectivity as a student's personal quality. The developed components reflect the macrostructure of student subjectivity, because of which the components were divided into two types: the structural representation of student subjectivity and the functional representation of student subjectivity.

The structural representation of student subjectivity includes a number of components characterizing the student's personal and professional qualities:

- Motivational value component;
- Emotional-volitional component;
- Cognitive competency component;
- Reflective regulatory component.

The functional representation of student subjectivity is characterized by components that reflect the development of the student's personal potential in activities:

- Personally creative component;
- Activity-prognostic component;
- Organizational and communicative component.

Let us consider in more detail the components related to the structural representation of student subjectivity.

Motivational-value component - consists in a student's deep understanding of human values; awakening students' interest in mastering their profession; reflects a system of motives, value orientations and semantic attitudes of a specialist, which determine the general direction of business communication, the nature and success of interaction with people.

Emotional-volitional component - is the ability of students to exercise endurance, to regulate their relationships and communication with people, the ability to self-control, a sense

of responsibility for the results of their activities.

Cognitive competency component - involves a deep awareness of the importance of professional self-development by a student, the desire to acquire knowledge and apply it in professional activities, the level of knowledge on the issue of professional interaction, the need for new knowledge.

Reflexive-regulatory component - involves the student's correlation of his experience with the experience of other people, awareness of the positive and negative aspects of his own activity, assessment and self-esteem, highlighting the qualities that contribute to mastering the future profession.

Now we characterize the components related to the functional representation of student subjectivity.

Personally, creative component - reflects personal and professionally significant qualities, as well as personality abilities that affect the result of his activity.

The activity-prognostic component is characterized by the ability to plan out professional and pedagogical activity, the mastery of pedagogical technologies and pedagogical management.

Organizational and communicative component - is a combination of skills that ensure a favorable interaction with people.

It is obvious that the developed components and indicators reflect, on the one hand, his personality traits, and on the other, the characteristics of the student's educational and professional activities.

Thus, the macrostructure of student subjectivity consists of motivational-value, emotional-volitional, cognitive-competent, reflective-regulatory, personal-creative, activity-prognostic, organizational-communicative components. The subjectivity of the student is an integrative personal quality of the student, which is characterized by the student's activity, first of all, internal self-orientation, that is, the definition of goals, objectives, the formation of activity motives, etc., as well as orientation to the outside world, which is determined by the willingness to make the right decisions in unusual life situations.

The next stage in the study of student subjectivity is the determination of indicators, criteria, levels of formation of student subjectivity and the development of diagnostic tools.

REFERENCES:

1. Harre R. Personal being / R. Harre. - Oxford: Blackwell, 1983. - . 217 p.
2. Deci E., Ryan R. A motivational approach to self: Integration in personality / E. Deci, R. Ryan // Perspectives on motivation / - Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. —V. 38. - P. 237-288.
3. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American Psychologist. - 1989. - V. 44. - P. 1175-1184.
4. Kashlev S.S. Pedagogical conditions for the development of student subjectivity in the pedagogical process of the university // Materials of the second republican scientific-practical conference "University education: from effective teaching to effective learning" (Minsk, March 1-3, 2001). Belarusian State University. Center for Educational Development. - Minsk: Propylaea, 2002. - P. 95-102.
5. Mukhametzyanova F. G., Zainutdinov R. A. The subjectivity of a student as a condition for the preparation of a competent teacher-psychologist at a non-state university // Kazan Pedagogical Journal. - 2007. - No. 3. - FROM. P. 49-57.
6. Kariyev A.D. Representation of human subjectivity: taking into account the orientation // World of science, culture, education. - 2019. - No. 1 (74). - p. 90-91
7. Tyrzyu A.M. Pedagogical conditions for the formation of the subjectivity of a student of Music College in musical and educational activities: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01. → Voronezh, 2008. - 190 p.
8. Skamnitskaya G.P. Monitoring and evaluation of the formation of subjective professional

position among students of teacher training college. / G.P. Skamnitskaya, O.P. Chozgiyan // Secondary vocational education. - 2014. - No. 2. - P. 24–30.

9. Grishina S.B. The formation of subjectivity of students at the initial stage of vocational training (for example, teaching a foreign language): author. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08. - Volgograd, 2005. - 26 p.

10. Vankov A.B. Psychological and pedagogical conditions for the development of subjectivity of the future teacher: dis. ... cand. Psychol. Sciences: 19.00.07. - Tula, 2006. - S. 211.

11. Gvozdeva A.V. An integrative-differential approach to the development of subjectivity of university students in the process of teaching the French language: author. dis. ... dr. ped Sciences: 13.00.01. - Kursk, 2009. - 54 p.

УДК: 378.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Кариев Адлет Дюсембаевич (г. Алматы, Республика Казахстан),
Байназарова Турсынай Бейсембековна (г. Алматы, Республика Казахстан),
Абыканова Бакытгуль Толыбековна, (г. Атырау, Республика Казахстан)*

В современных условиях в казахстанском обществе особенно остро ощущается потребность в самостоятельных, творческих и активных личностях. Такой человек способен реально оценивать жизненную ситуацию, свои интеллектуальные и физические характеристики, ставит перед собой высокие, но реальные цели и находит эффективные средства их достижения. Кроме того, в настоящее время школы и высшие учебные заведения должны развивать такие черты личности.

Цель статьи - выявить особенности применения интерактивных образовательных технологий и методов для развития субъектности студентов. В статье раскрыта сущность интерактивных образовательных технологий, способствующих развитию субъектности студентов как одного из главных качеств будущего педагога. Авторы описали основные интерактивных образовательных технологий и методы, используемые в педагогической практике, такие как обучающий семинар, метод кейс-стадии, дерево решений и дискуссионное обучение. Сформирована цель интерактивного обучения, как создание комфортных условий обучения, в которых каждый студент может почувствовать свою успешность и интеллектуальную компетентность. Это позволяет моделировать жизненные и профессиональные ситуации, возникающие в педагогической практике; находить решение проблем на основе анализа обстоятельств и рассматриваемых ситуации; способствовать развитию профессиональных навыков и умений, а также созданию атмосферы взаимодействия и сотрудничества

Постановка проблемы. Одним из путей реализации современных задач по подготовке педагогических кадров является создание специальной интерактивной образовательной среды в высших учебных заведениях. Несмотря на имеющиеся научные исследования интерактивного обучения, актуальной задачей современной педагогики является разработка и применение сценариев занятий, основанных на взаимодействии участников образовательного процесса. Использование интерактивных технологий помогает студентам лучше адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, способствует мотивации их обучения, социализации и

профессиональному развитию каждого человека, дает возможность проверить, развивать и интегрировать сформированные убеждения, навыки и умения. В педагогической практике происходит реализация современной образовательной субъект-субъектной парадигмы (когда учитель и ученик являются равноправными партнерами образовательного процесса). Целью интерактивного процесса является изменение и совершенствование моделей поведения его участников. Интерактивность в обучении - это способность взаимодействовать в разговоре, диалоге и действии. Анализ последних исследований и публикаций позволяет отметить, что отечественные ученые и преподаватели посвятили свои исследования проблеме использования инновационных форм организации образования в Высшей школе и ее аспектам как в Казахстане, так и за рубежом. Ж.К. Кайкенова [1] посвятила свои работы раскрытию проблем внедрения интерактивных технологий и методов в педагогическую практику. Однако вопрос об эффективном использовании интерактивных образовательных технологий и методов в высших учебных заведениях, в частности, для развития субъектности студентов, до сих пор недостаточно изучен.

Анализ последних исследований и публикаций. Одним из условий эффективного профессионального обучения и непрерывного самосовершенствования является развитие самостоятельности студентов как системного качества, обеспечивающего непрерывное поступательное саморазвитие и продуктивную самореализацию в образовательном пространстве. По мнению А.А. Деркача [2], «субъектность - это интегративное личностное качество, отражающее активность человека в постановке и достижении жизненных целей, осознание своих мотивов и потенциалов, внутреннюю свободу и творчество. Это обеспечивает процессы самоопределения при выборе жизненной траектории, самотрансформации в личностном и профессиональном росте, самореализации в деятельности».

С.С. Кашлев рассматривает субъектность студента как состояние личностного и профессионального развития, проявляющееся в его способности успешно адаптироваться в социокультурной среде, возможности продуктивного педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса, а также в осознании ответственности за создание условий для своего развития [3].

Субъектность студента - это интегративное личностное качество, характеризующееся активностью студента, внутренней ориентацией на самого себя, то есть определением целей, задач, формированием мотивов деятельности и т. д., а также ориентацией на внешний мир, то есть готовностью принимать правильные решения в нестандартных жизненных ситуациях [4].

В психологии и педагогике можно условно выделить два направления в исследовании развития субъектности личности. В первом направлении рассматриваются вопросы субъектности школьников (К.Н. Венцель, В.В. Давыдов, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). К.Д. Ушинский акцентировал внимание на развитии разносторонней активности ребенка в деятельности, в которой проявляются субъектные качества [5]. Центром образовательной системы В.А. Сухомлинского является личность студента и его духовное развитие. Цель образовательной деятельности, по мнению В.А. Сухомлинского, состоит в том, чтобы «открыть в каждом человеке Творца, поставить его на путь оригинального, творческого, интеллектуального и полноценного труда» [6].

В.В. Давыдов отметил, что полноценную деятельность субъект осуществляет тогда, когда он обладает такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность, обусловленные воспитанием [7]. С.И. Осипова подчеркивает, что развитие субъектности обеспечивается вовлеченностью студента в отбор и конструирование личностно значимого содержания образования. Проектирование содержания образования позволяет проявить свои идеи и инициативу, развить содержание своей деятельности как для учителя, так и для ребенка [8].

В педагогической теории были определены критерии субъектности студентов. Н.К. Сергеев считает основными критериями субъектности студента следующие:

- самосознание себя как субъекта, самостоятельно решающего задачи собственного образования;
- осознание важности своей интеллектуальной работы для других людей;
- способность находить, преобразовывать и использовать информацию для достижения своих собственных целей;
- потребность в рефлексии как условие сознательной регуляции своего поведения [9].

Второе направление рассматривает проблемы развития субъектности педагога О.А. Абдулина, П.П. Блонский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, Н.Я. Мажара, М.М. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.). Я.А. Коменский, С.А. Макаренко, Я.Х. Песталоцци, Л.Н.Толстой и другие связывали задачу формирования личностных качеств учителя с развитием волевых качеств школьника

В наследии П.П. Блонского отчетливо прослеживается идея развития субъектности педагога как носителя творчества, инициативы и самостоятельности, личности, способной к самоопределению [10]. М.М. Рубинштейн отмечал, что при разработке вопросов субъектности необходимо различать четыре аспекта:

- 1) определить, что дала ему природа;
- 2) определить, что он должен развивать в себе;
- 3) определить, что должна дать ему наука и что он должен приобрести в процессе теоретической работы;
- 4) определить, что он должен создать в себе «на этой природной и культурной почве, синтезируя их и двигаясь вместе с ними к непосредственной и непосредственной жизнедеятельности» [11].

А.С. Макаренко также отстаивал веру в творческие силы и способности педагога. Он рассматривал педагога как субъекта педагогической деятельности, который должен преследовать главную цель - оказывать воспитательное воздействие на весь коллектив, на данную личность и в то же время изменять самого себя [12]. В.А. Сластенин и др. при подготовке педагога к профессиональной деятельности выдвигает задачу преодоления разрыва между учителем как специалистом и учителем как личностью, гражданином, его профессиональными знаниями, умениями и навыками [13].

Теоретический анализ и изучение развития субъектности студентов показали следующее:

- Актуализация знаний студентов об субъектности при актуализации содержания психолого-педагогических дисциплин;
- Вовлечение студентов в организационно-деятельностную игру, способствующую развитию их субъектность.

Мы исходили из того, что развитие педагогического сопровождения и его реализация в целостном образовательном процессе будут способствовать развитию субъектности студентов педагогического вуза. Процесс развития субъектности студентов педагогического вуза закономерно связан, прежде всего, с развитием их ценностных представлений, знаний о сущности, структуре и содержании ценностных аспектов педагогической реальности, то есть с развитием когнитивного компонента субъектности.

При осуществлении педагогического сопровождения, включающего когнитивную составляющую субъектности, необходимо было определить, как проектировать и представлять научно-педагогические знания таким образом, чтобы субъектность студентов была актуализирована. В связи с этим мы ставим задачу выявления потенциальных возможностей психолого-педагогических дисциплин с точки зрения осознания студентами субъектности как личностной и профессиональной ценности и, в связи с этим, обоснования необходимых изменений в содержании образовательного

процесса. Содержание психолого-педагогических дисциплин должно включать систему педагогических идей, теорий, понятий, категорий и эмпирических фактов, необходимых студентам для формирования концептуальной картины профессионально-педагогической деятельности, определяющей профессионально-личностную позицию. Эта область знаний имплицитно содержит профессионально-педагогические предметные и общечеловеческие ценности.

Изложение основного материала. Практика показывает, что традиционное образование в высших учебных заведениях с его типовыми формами, методами, средствами, содержанием, целями и задачами недостаточно развивает самостоятельность студентов. Поэтому, когда студенты, специализирующиеся в области педагогики и психологии, изучали психолого-педагогические дисциплины, были апробированы интерактивные образовательные технологии и методы. Эти технологии и методы оказались наиболее эффективными и отвечали требованиям университетских учебных планов.

Мы приведем примеры интерактивных образовательных технологий и методов, которые наиболее полно отвечают этим требованиям и эффективно развивают субъектность студентов. Метод будущего практикума способствует интенсификации учебного процесса, развивает мотивацию к обучению, формирует оценку уровня подготовленности студентов и знаний материала, способствует развитию критического мышления и умения решать поставленные задачи. Метод кейс-стади учит анализировать ситуацию; помогает развить умение выявлять ключевые проблемы, выбирать правильные решения и формулировать последовательность действий. Метод дерева решений развивает творческое мышление, формирует умение прогнозировать ожидаемый результат и при необходимости самостоятельно вносить коррективы, способствует развитию навыков поиска новых методов и приемов для реализации намеченной цели.

Дискуссионное обучение развивает личностные и профессиональные качества, навыки аргументативной защиты своего мнения, способствует развитию навыков ведения делового общения и публичного выступления.

Рассмотрим примеры реализации указанных выше интерактивных методов обучения при изучении психолого-педагогических дисциплин со студентами, специализирующимися в области педагогики и психологии. При изучении дисциплины «Современные образовательные технологии» для освоения темы «Применение современных технологий как показатель педагогической компетентности педагога» был использован интерактивный метод обучения будущего практикума. Внедрение этого метода осуществлялось в два этапа. Студенты были разделены на две группы. На первом этапе студенты должны были ответить на следующие вопросы и составить список причин для следующих проблемных вопросов: «Когда студент не заинтересован в обучении?» и «Когда учитель не заинтересован в обучении?». После некоторого обучения была проведена дискуссия по этим вопросам. На втором этапе студенты должны были заполнить таблицу «Сравнительные особенности традиционного и инновационного обучения». Сравнение традиционного и инновационного обучения проводилось по следующим параметрам: цели обучения, мотивация познавательной деятельности учащихся на уроке, методы обучения, девиз и ведущий принцип учителя, позиция учителя и стиль поведения, позиция ученика и стиль поведения, коммуникация, результаты обучения, оценка и рефлексия [14].

У группы было 20 минут, чтобы обсудить решение этой задачи. Представитель каждой группы представил результаты сравнительного анализа в аргументированной форме, после чего вся группа обсудила результаты работы групп. Этот метод помог активизировать внимание студентов на занятиях, а также развить критическое мышление студентов.

Следующий метод, который был использован на занятии - это метод casestudy.

Этот метод был применен в практическом занятии по дисциплине «Инклюзивное образование» в изучении темы «Международный опыт организации инклюзивного образования». Структура тематического исследования включает введение (релевантность и формулировка миссии), проблему и материалы для ее решения (структурированные по темам) [14].

Данный метод позволяет разработать алгоритм принятия решения, овладеть навыками, необходимыми для изучения ситуации, разработки плана действий, применения полученных теоретических знаний на практике с учетом точек зрения других специалистов. Это развивает такие качества, как инициативность, готовность к действию в различных условиях и способность гибко реагировать на них. Работая над кейсом, студенты могут предложить несколько самостоятельных решений одной проблемы.

Метод кейс-стади состоял из двух этапов: организационного и подготовительного. В соответствии с подходом применения данного метода на организационном этапе студенты обсуждали ситуацию, предложенную преподавателем. В учебной группе студентов были выбраны докладчик, оппонент и эксперт. Спикер принимал участие в организации групповых дискуссий и формулировании общего мнения. Работа оппонента заключалась в том, чтобы внимательно слушать и уточнять или формулировать вопросы по обозначенной проблеме. Эксперту было предложено сформировать ценностное суждение о предлагаемой позиции каждого студента в группе. На подготовительном этапе задачи были решены. Каждому студенту в группе была поставлена задача проанализировать данную ситуацию, предложить свою точку зрения, представить свой алгоритм решения задачи и сформулировать вывод. Студентам были предложены следующие задания:

1. Проанализировать современное состояние инклюзивного образования в Казахстане и Германии.
2. Какие положительные результаты, связанные с инклюзивным образованием в этих странах, вы можете выделить?
3. Чему вы можете научиться из опыта Германии в сфере инклюзивного образования?

Этот метод повышает уровень знаний, ситуативную осведомленность и личностно-профессиональные качества студентов в индивидуальной и коллективной деятельности.

Выводы. Таким образом, применение интерактивных образовательных технологий и методов позволяет личности максимально выявить внутренние неудачи, важные для будущей профессиональной деятельности, и обеспечить эффективное развитие субъектности студентов. Интерактивные образовательные технологии и методы способствуют усилению воспитательных воздействий, так как в процессе их применения учащиеся становятся более демократичными и свободными в своих высказываниях при общении с другими людьми. Они учатся критически мыслить, проявляют готовность решать сложные профессиональные задачи, проявляют активность, инициативность, требовательность, ответственность за свои поступки, проявляют гуманные качества.

Основным отличием студентоориентированных технологий является их твердая ориентация на личность будущего специалиста, на развитие его социально и личностно значимых качеств, его творческую и социальную деятельность. Среди вышеперечисленных технологий, ориентированных на студентов, особое значение придается обсуждению и диалогу. Интерактивные образовательные технологии используются для активного взаимодействия, помогающая студентам учиться приобретению опыта работы, которая является характерной чертой интерактивного обучения.

Литература.

1. Кайкенова Ж.К. Интерактивные формы и методы обучения государственных служащих: учебно–методическое пособие. Астана, 2008 г. – с.201.
2. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. / Деркач А.А. // Акмеология. - 2015. - №4 (56). - С. 9-19.
3. Кашлев С.С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза. / Кашлев С.С. // Материалы второй республиканской научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению» (Минск, 1-3 марта 2001 г.). Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск: Прописи, 2002. – С. 95-102.
4. Кариев А.Д. Представление субъектности человека: учёт направленности // Мир науки, культуры, образования. – 2019. - № 1 (74). - с.90-91.
5. Ушинский К.Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой / Отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. - М.: Педагогика 1990. — 288 с.
7. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 176 с.
8. Осипова С.И. и др. Математические методы в педагогических исследованиях / С.И. Осипова, С.М. Бутакова, Т.Г. Дулинец, Т.Б. Шаипова - Красноярск: СФУ, 2012. - 264 с.
9. Сергеев Николай Константинович, Борытко Николай Михайлович Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия ВГПУ. 2014. №9 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-tehnologii-podgotovki-uchitelya-vospitatelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.06.2020).
10. Блонский, П. П. Психология и педагогика. Избранные труды / П.П. Блонский. - 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт, 2016. — 164 с.
11. Рубинштейн М. М., Игнатъев В. Е. Психология, педагогика и гигиена юности. - М.: Мир, 1926. — 263 с.
12. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. - М.: Правда, 1987. - 576 с.
13. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 576 с.
14. Кариев А.Д. Интерактивные технологии и методы в становлении субъектности студента // Научно-педагогическое обозрение. - 2019. - №3.- С.19

УДК 37.013 (477.87)

ИДЕИ «НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ АЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА

Кичук Надежда Васильевна (г. Измаил, Украина)

Зарождение, новой идеи, так и процесса ее реализации ученые преимущественно связывают с периодом возникновения экспериментальной педагогики (второй половиной XIX столетия) и осязаемым воздействием на образовательную сферу

реформаторских течений, актуализирующих роль новых педагогических практик («лабораторной школы» Дж. Дьюи, «школой игры» К. Пратта, «детской школы» М. Наумберга и др.), современные исследователи усматривают активизацию инноваций в образовании не только с повышением его роли в гуманизации социума, а и признанием высокой миссии личности и деятельности педагога в утверждении общечеловеческих ценностей (Ващенко Л., Завгородняя Т., Кремень В., Попова А., Радул О. и др.) Своеобразие учительской деятельности издавна составляла проблемное поле исследовательских подходов в рамках классической педагогической науки. Если исходить из установленной современными учеными (в частности, О.В. Сухомлинской) этапности историко-педагогического знания в контексте именно украинской педагогики и школы, то представляется возможным констатировать: осмысление истории украинской педагогики в персоналиях непосредственно или опосредованно отражает идею о принципиальной значимости в деятельности педагога процессов зарождения, реализации и расширения нововведений в связи с социально-профессиональной потребностью своевременно разрешать возникающие противоречия..

Несмотря на возникновение педагогической инноватики как отрасли научного знания в середине XX века (а, к примеру, в Украине с 80-х годов XX века), исследователи все же едины в утверждении, что актуализация постулатов о принципиальной важности нововведений в профессиональной деятельности учителя, об интенсивном развитии ее в практике творческих педагогов уже прослеживается в историко-философском контексте от Витторино да Фельтре – «первого учителя нового типа», Яна Коменского и Адольфа Дистервега – «учителя немецких учителей» - до авторской школы Александра Захаренко (1).

Следует отметить, изучение и анализ историко-педагогических источников свидетельствует о том, что становление в Украине инновационно-педагогической сферы в образовании имеет непосредственную связь как с национально-культурным возрождением, так и становлением украинской этнопедагогики (4, с. 339). Александр Васильевич Духнович - первый, кто ввел на Закарпатье термин «народная педагогика»; являясь автором целостной концепции демократизации образования и народности украинской школы, великий просветитель усматривал в творчестве учителя - важный аспект профессионализма. К тому же, по утверждению А. Духновича, личностное в педагоге является неотъемлемым от профессионального. Благодаря изданному им фундаментального учебника «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских» (1857 г.), он является общепризнанным учительским сообществом «новатором». Ведь в работе изложена, в частности, такая мысль: «Учителю также на совести да будет, чтобы в детях народолюбие возбудил и в сердцах их закрепил любовь к своей народности, ибо человек без народности подобен есть скитающемуся волку, которому всякий лес отечеством есть, где брашно находит» (3, с. 3).

Таким образом, выше изложенное позволяет, с одной стороны, по-новому оценить утверждение А. Духновича в плоскости инновационности – установки на восприятие, продуцирование и реализацию нового – как важнейшей характеристики образования в целом, стимуляторе новаторских в нем изменений, а с другой стороны – принципиальной значимости такого маркера, каким выступают национально-цивилизационные ценности, ибо их утверждение в образовательной системе выступает одновременно надежной научной основой, и прогнозируемым практическим результатом нововведений.

Актуальность утверждения А. Духновича относительно правомерности расценивать педагогику как «искусство искусств», а учителя в качестве «великого художника», ибо он «не вещь, а человека и человечество воссоздает», являясь «инженером человеческих душ», это подтверждает, что история развития педагогической практики (6, с. 133). Детализируя свое понимание эффективной педагогической деятельности, А. Духнович акцентирует на недостаточности знания

учителем своего предмета. В завершающей части «Народной педагоги...», названной автором «Какие учителя должны иметь знания?», содержит утверждение о важности и таких качеств учителя как потребность в поиске нового, стремление к постоянному самосовершенствованию, поскольку без таких личностных качеств педагог становится «подобным слепому...» (3, с. 24). Обращаясь к учительству, ученый писал: «Учителя! Вы являетесь солью земли, просветителями народа – народа, который до сих пор ограничен, народа, который нуждается в образовании!» (3, с. 86).

В педагогическом наследии педагога-классика наследователи усматривают один из существенных параметров теоретических основ инновационного типа личности педагога – субъекта инновационной профессиональной деятельности: учитель позиционируется не просто «работником школы» как социальной институции, а носителем новых прогрессивных идей, реализация которых позволяет ему своим «хорошим примером исправлять людей» (3, с. 89).

Отметим, что взгляды А. Духновича на личность учителя и его профессиональную деятельность как инновационный образовательный проект осмысляются современными исследователями достаточно активно и разнопланово, что нашло отражение в разработанной в 2018 году в Украине «Концепции развития педагогического образования» (в частности, в континууме обучения в педагогической интернатуре), причем с учетом современных тенденций развития системы образования в странах Европейского союза (5, с. 16).

Инновации – мировой бренд в образовании, где доминирует особый контекст: «успешный учитель в условиях инновационной школы». *Инновационная деятельность* учителя ныне расценивается как тип делового его поведения и осмысляется некоторыми исследователями в ракурсе одной из таких моделей: 1) нововведение по типу «Приказ» т.е. максимально используется административный ресурс, а инновация иницируется руководителем; 2) нововведение по типу «Приобщения», где уже известная инновационная идея реализуется на новом предметном содержании; 3) «Реализация инновации» благодаря воздействию соответствующих моральных и материальных стимулов; 4) нововведение по типу «Выращивания», когда инновационная идея педагогическим сообществом воспринимается как закономерное явление; 5) инновационная деятельность по типу «культивирования», где новые идеи пронизывают весь образовательный процесс учебного заведения (2, с. 32 – 33). Вместе с тем сохраняются и ныне разночтения в понимании научных основ инновационного процесса.

Выводы: в результате проведенной аналитической работы, основанной на историческом наследии выдающегося украинского просветителя, организатора народного образования, педагога-ученого А. В. Духновича, представляется возможным по-новому оценить его вклад в актуализацию проблематики педагогической инноватики, разработку целостной концепции, где содержательным ядром выступает национальный компонент инновационно-педагогической сферы в образовании, а контекстом конструктивного разрешения проблем педагогических инноваций рассматривается гуманно-центрическая парадигма образования. Творческая реализация идей, содержащихся в педагогическом наследии А.В. Духновича, способствует углублению научных представлений о феноменологии инновационной деятельности учителя.

Литература

1. Васянович Г. Вибрані твори: Зб. н. праць. – Львів: Сполом, 2019. -400 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навч. пос. – К: Вид. Дім «Слово», 2014. – 448 с.
3. Духнович А. Народная педагогика въ пользу училищъ и учителей сельскихъ. – ч.І: педагогика общая. – Львов, 1857. – 92 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008.- 1040 с.

5. Лазаренко Н. Сучасні тенденції розвитку системи освіти в країнах ЄС // Рідна школа. – 2019. – № 3 – 4. – С. 12 – 17.
6. Науменко Ф.І. Основи педагогіки О.В. Духновича. – Львів, 1964. – 215 с.
7. Кичук Н.В. Место народной педагогики в научном наследии А. Духновича // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 2; URL: pem.esrae.ru/28-312

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОГЛАСНО МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Колесник Марина Александровна (г. Чернигов, Украина)

Развитие современной естественно-научной картины мира под влиянием синергетики поставило требование соответствующей модификации философских основ современной науки. Проблемы, которые возникли, связанные с разъяснением нового содержания категорий причинности, пространства и времени, части и целого, случайности, необходимости и т.п..

Важнейшая функция научной картины мира, как считается, есть систематизация научных знаний. Однако, принимая во внимание мировоззренческую функцию и функцию формирования стиля мышления, следует заметить определенные тенденции содержания, которые должны быть отображенными в основе раскрытия фундаментальных, а значит - универсальных основ естественно-научной картины мира. Так, рассматривая вопрос содержания образования, особое внимание следует уделять разработке той части этой проблемы, которая связана с пониманием природы, а именно - причинностной части картины мира. В содержание научной картины мира (НКМ) традиционно включаются вопросы разных дисциплинарных направлений, которые охватывают понятие об: неразрывность материи и движения; различные структурные уровни организации материи и их специфические закономерности; поле и вещество как основные виды материи; единство квантово-волновых свойств материи.

Научная картина мира рассматривается сегодня как особая форма теоретического знания, она представляет предмет исследования науки на определенном этапе ее исторического развития. Научный поиск, таким образом, должен отображать в ней интеграцию и систематизацию конкретного знания. Довольно часто термин "картина мира" применяется для обозначения мировоззренческих структур. Синонимически с понятием "картина мира" используют и такие, как "модель мира", "видение мира", "образ мира". Очевидно то, что понятие НКМ используется для систематизации знаний, которые были получены в разных научных дисциплинах. Целостный образ мира в этом случае содержит в себе представление о природе и обществе. Определяя систему представлений о природе, НКМ составляет синтез естественно-научного знания. Системная организация научной картины мира не подлежит сомнению. Современное состояние мира усиливает мировоззренческую функцию НКМ, раскрывая суть ее систематизирующего ядра на основе междисциплинарных взаимосвязей. Эвристическая же функция НКМ может оказаться лишь в том случае, если программа научного поиска станет частью полноценного междисциплинарного направления исследований.

В нашем исследовании предлагаем к рассмотрению универсальную научную картину мира (УНКМ), которая представляет собой мировоззренческую систему, отображающую междисциплинарный мировоззренческий синтез. Она интегрирует в себе подходы современной науки в отдельных областях, которые формулируют математическую, физическую, химическую и биологическую картины мира, как

естественно-научную основу универсальности мироздания. Ее фундаментом являются общепсихологические принципы, которые иллюстрируются причинно-системным подходом, допускающим поэтапное формирование относительно-одновременных процессов организации пространства и его циклического развития в согласованном совершенствовании всех форм жизни. Рассмотрение основных составляющих самой модели универсальной научной картины мира представлено в предыдущих публикациях [6, 7]. На основе модели УНКМ мы рассматриваем систему непрерывного образования на примере естественной ее составляющей, как основу интеграции знаний в междисциплинарном синтезе.

Современное состояние образования констатирует необходимость формирования образа мира каждого человека, который бы имел природосоответствующую составляющую. Исследователи в этой области (Ильченко В.Р., Гуз К.Ж., Коваленко В.С., Рыбак Л.М., Гринюк О.С.) утверждают необходимость формирования жизнеутверждающего образа мира и жизнеутверждающей модели мира общества вообще [4]. В Концепции развития педагогического образования Украины соответственно отмечается приоритетность перехода от знаний фактов к универсальным компетентностям в виде целостного объединения подходов, методов, принципов, идей, понимания и отношения, в том числе межотраслевой характер педагогического образования [8]. Вышеизложенное указывает на непродуктивность узкоспециализированного образования, которое за собой усматривает и фрагментарность мировосприятия.

Для того, чтобы будущие педагоги имели возможность овладевать современными технологиями обучения в системе педагогического образования, недостаточно только поддерживать профессиональный уровень преподавания профессиональных дисциплин. Современные эффективные инструменты педагогического образования должны быть сориентированы не на формальное обретение знаний, но на формирование системного видения мироздания, введение междисциплинарных моделей образования, в частности приоритет развития инновационного типа мышления обозначен в Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 год [10].

В нашем исследовании методологическая основа формирования универсальной картины мира основывается на причинно-системном подходе, который есть основным при рассмотрении любых характеристик структуры содержания и динамики учебного процесса. В нашем дальнейшем методологическом обосновании будем оперировать понятием педагогической системы, образовательной системы, к которым существуют разные трактования [11].

Определение педагогической системы дается, как правило, опосредованно, через наложение дополнительных характеристик к общему понятию систем. Одно из наиболее полных определений характеризует педагогическую систему, как социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участниками педагогического процесса, которая направлена на формирование и развитие личности. Под педагогической системой В.П.Безпалько понимает сложную совокупность взаимодействующих элементов частичных систем и связей, которые обеспечивают возможность влиять на протекание педагогического процесса, т.е. руководить им [1]. Г.М.Коджаспирова и А.Ю.Коджаспиров характеризует педагогическую систему как "совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами" [5].

Вопрос создания единой методической системы обучения дисциплинам естественного цикла также рассматривался специалистами не только в Украине, но и в других странах. Следует указать, что вопросы рассматривались отдельно в каждой сфере

дисциплинарного проблемного поля, хотя и заявлялись между предметные интеграционные связи. Отдельные вопросы создания методической системы обучения биологии рассматриваются в научных работах русских ученых-методистов (М.М.Верзилин, И.Д.Зверев, В.М.Корсунская, Г.И.Лернер, А.М.Мягкова и др..) [2, 3, 9].

Естествознание, как известно, закладывает основную мировоззренческую основу для дальнейшего развития будущего специалиста. Итак, есть необходимость увидеть единую универсальную "матрицу", которая бы могла не только предложить новые пути мировоззренческой интеграции содержания естественных дисциплин, но и обеспечить важную функцию формирования мировоззрения самой личности.

Основательных исследований относительно создания методологической и методической универсальной системы природосоответствующего образования в интеграции наук, как целостной системы не выявлено. Поэтому создание такой универсальной системы на основе модели УНКС и изобретение механизмов ее функционирования является актуальной задачей. Наблюдается разногласие между теорией в интеграции знаний, которые должны отображаться в междисциплинарном синтезе УНКМ, и практикой внедрения ее в теорию обучения.

Поскольку мы рассматриваем универсальную образовательную систему, как многоуровневую совокупность образовательных элементов, объединенных иерархическими и синергетическими связями, для поэтапного формирования системно-логического мышления культурно-креативной личности, следует определить ее системный комплекс, который состоит из основных трех составляющих - познавательной ("подсистема"), интеграционная ("система"), управляющей ("надсистема").

Познавательный компонент - исследуемый объект, который познает и выполняет общие цели всего системного комплекса (например, субъекты педагогического процесса и другие элементы образовательной системы). Интеграционный компонент - объект, который адаптирует цели и программу надсистемы с целью поддержания равновесия и разноуровневого взаимодействия систем. Управляющий компонент - тот, что задает стратегию (программу) развития объекту, который исследуется. Управляющим компонентом в универсальной образовательной системе становится образ мира, который основывается на идеалах человечества и выступает стратегической программой воспитания человека. Познавательный компонент - содержание образования, который формируется в междисциплинарности связей на основе синтеза наук в УНКМ, ориентируясь на формирование модель креативной личности на всех уровнях взаимодействия с миром (психофизическом, эмоционально-чувствительном, ментально-когнитивном, социально адаптивном, коллективно-преобразовательном, ценностно-иерархическом и мировоззренческом уровнях), что и составляет структуру самой универсальной модели образования в УНКМ. Процессуальный алгоритм функционирования универсальной образовательной системы составляет интеграционный компонент ее и дает возможность постоянно выходить за пределы познания, превращая и обогащая человека опытом. Через интеграционный компонент происходит объединение познавательного и управляющего компонентов универсальной образовательной системы.

Согласно концепции К.Ясперса, систему необходимо рассматривать в контексте ее предназначения, где она становится такой лишь через единение общего и индивидуального. Если же единство создается соответственно цели, к которой движется любая система, то функциональные качества системы могут выступать в виде внутреннего ее смысла. Итак, мы выделяем двенадцать основных функций соответственно основным целям, которые реализуются в процессе формирования универсальной научной картины мира [12].

1. Концептуальная (мировоззренческая) функция. Характеризует идею - процесс зарождения системы, ее актуальность в соответствии с развитием управляющего компонента - целостной естественной системы.

2. Социокультурная функция (межсистемная интеграция). Характеризует иерархию межсистемных ресурсов, ценностей, опыта общества, необходимого для функционирования систем жизни, которые создаются.

3. Коммуникативная функция. Характеризует многоуровневую систему взаимодействия объекта, необходимую для становления системы, которая зарождается.

4. Методологическая функция. Характеризует адаптацию идеи к интеграционному компоненту, который связан с разработкой универсальных принципов и методов деятельности самой системы.

5. Организационно-познавательная функция. Характеризует процесс активного познания и управление внутрисистемными связями на основе учета возможностей познавательного компонента.

6. Прогностическая функция. Характеризует настоящее состояние познавательного компонента, процесс совершенствования его элементов, необходимых для реализации идеи, а также разрешает прогнозировать и моделировать процесс развития.

7. Логическая функция. Характеризует процесс согласования результатов познавательного компонента с требованиями управляющего компонента, а также выбор наиболее эффективного пути развития.

8. Интеграционно-регулятивная функция. Характеризует процесс моральной регламентации поведения, формирование и поддержание моральных норм, самоконтроля в познавательном компоненте.

9. Просветительно-развивающая функция. Характеризует перспективы развития познавательной подсистемы в интеграционной подсистеме на основе процесса управления развитием коллективной стратегии. Связанная с развитием индивидуальности, творческим ростом человека в коллективном взаимодействии.

10. Социально-статусная функция. Характеризует систематизацию полученных результатов развития познавательного компонента, соответствие субъектов образования идеала культурно-креативной личности, наличие динамики творческого роста, проявление социально-активной жизненной позиции, общественных приоритетов у всех субъектов познавательного компонента.

11. Социально-практическая функция. Характеризует распространение результатов деятельности интеграционного компонента в метасистеме. Что оказывает содействие повышению уровня культуры социально-экономических отношений в обществе.

12. Синтезирующая функция. Характеризует процесс оценивания достигнутых результатов метасистемой. Разрешает увидеть новые перспективы развития образовательной системы в цикле развития метасистемы.

Мы предлагаем **природосоответствующую комплементарную модель образования**, которая раскрывает суть непрерывного образования. Поскольку каждая из естественных дисциплин имеет свой понятийный аппарат и свою методологическую базу в исследовании, будем избегать эклектичных комбинаций в терминологии, чтобы совокупность подсистем давала понимание целостной системы не в механическом объединении их, но в содержательном осмыслении взаимосвязей. Поэтому будем пользоваться общепринятым методологическим аппаратом науки, но с целесообразным использованием биологического понятийного аппарата. Биология является наукой о жизни, итак, по законам природы должны строить и природосоответствующую модель образования.

Предлагаем понятие "комплементарность" в образовательной модели, в таком его значении, которое бы раскрывало тесную и глубокую интеграционную связь между базовой мировоззренческой позицией, качеством, незаменимой составляющей модели и другими профессиональными качествами и составными, которые обусловлены спецификой конкретных естественных дисциплин и послужат "матрицей" для построения образовательных курсов, обеспечивая непрерывность процесса в

природосоответствующем ее значении. Исследований с применением причинно-системного подхода и комплементарности к созданию образовательной системы в ее непрерывности, в частности в естественных науках, не было.

Мы рассматриваем непрерывность в образовании как процесс постоянного познания мира, как системный процесс аналитико-синтетического развития, когда каждый виток базируется на универсальных и незыблемых этапах цикла, что обуславливает мировоззренческую стойкую позицию, а значит - рождает глубину познания мира и его взаимосвязей. Комплементарность - это принцип дополнения, или соединение. Но соединения, которое обуславливается целесообразностью вхождения один в один элементарных знаний по примеру как "ключ к замку". В таком случае в нашему "генном аппарате" непрерывного образования появляется вторая цепь, комплементарная на всех этапах цикла первой, универсально-мировоззренческой, цепь, которая сопровождает первую на каждом ее витке, но при этом дает своевременные знание, что системно ложатся на мировоззренческую матрицу по разным направлениям науки и деятельности человечества.

Интегрированность в образовании использовалась большей частью в родственных науках, в частности довольно большое развитие интегрированное образование достигло в естественно-научном направлении, поскольку довольно обосновано провела синергию взаимосвязей на межпредметном уровне. Но без понимания иерархичности взаимосвязи, которая обуславливает четкую структуру и постоянное движение в непрерывности образования, модель не станет живой.

Соответственно требованиям, которые предъявляются к целостным системам, единица процесса обучения должна обеспечивать собой взаимосвязь всех компонентов системы и обуславливать тенденции ее развития. Вместе с тем, каждая системная единица обучения должна: иметь процессуальный и содержательный компоненты; обеспечивать взаимодействие между деятельностью преподавателя и деятельностью студента; решать определенную методическую цель; носить завершающий и циклический характер.

Системная модель непрерывного природоориентированного образования, основу которого составляет универсальный алгоритм действия всеобщих законов природы в процессе формирования универсальной научной картины мира, предусматривает поэтапность формирования чувственно-логического восприятия окружающего мира, системно-логического мышление и развитие причинно-системное мировоззрения. Интегральная составляющая включает в себя синтез большого опыта прошлых культурных накоплений человечества. Кардинальная составляющая включает эволюционную цель на основе раскрытия многоуровневых закономерностей поэтапного формирования сознания, которые повторяются в пространстве жизни и во времени творческой преобразовательной активности человека.

Соответственно обозначенным принципам построения УНКС [6, 7] выделяем следующие ведущие идеи современной естественно-научной картины мира, которые экстраполируются на УНКМ и составляют основу непрерывного образования на примере естественно-научной ее составляющей: материальное единство Вселенной; природа как система; согласованное развитие и усовершенствования систем жизни, взаимообусловленное развитие; динамика форм движения материи, флуктуации; стойкость и адаптация естественных систем; бесконечность процессов и их результативность; разнообразие форм жизни и виды их взаимодействий, самоподдержание. Мы составляем из них иерархический порядок в виде методологической мировоззренческой оси, на которую "нанизанны" те понятия, которые формируют дидактическое ядро модели формирования УНКМ в содержании естественного образования, как общеобразовательного звена образования в целом (рис. 1).

Семь уровней содержания непрерывного природосоответствующего образования, дополненные нами выше по методологии УНКМ, реализуются по 12-ти этапам образовательного процесса. С одной стороны 12 этапов образовательного процесса обеспечивают содержательное междисциплинарное объединение между основами наук в смежных сферах научного поиска, который может стать основанием дидактического единения основ наук в содержании образования, с другой - становится алгоритмом методического внедрения междисциплинарности в образовательный процесс, который обеспечивает четкие этапы построения содержания учебных дисциплин интегрированного характера. Образовательный цикл, таким образом, становится в содержательном и в методическом смысле комплементарным один другому, представляя двойственность его. А принятая ко вниманию цикличность в развитии соответствующих возрастным этапам - представляет непрерывность в образовании. Непрерывность приобретает в этом смысле не хаотичную постоянность обучения, а **образование соответственно предназначения человека** в его возрастных этапах развития. Образовательный комплементарный цикл приобретает геометрию спирального прогресса в развитии человека, раскрывает динамику модели формирования УНКМ и раскрывает суть принципа иерархии и синергии, на основе которого проявлена.

Рассматриваем иерархические взаимосвязи в уровнях организации материи, а синергию как взаимоусиление разных составных целостного явления, или процесса, который рассматривается в междисциплинарном объединении частей одного целого, а это дает возможность увидеть новое качество его (целого) в функциональном состоянии. Принцип синергии в рассмотрении содержания образования на основе модели формирования УНКМ – взаимоусиления и взаимодействия в процессах объединения, синтеза разрозненных составных как содержательных, так и методических в рассмотрении явлений и процессов природы, которая приводит к качественно новому состоянию миропонимания. Связи в горизонтали (синергия) на каждом из уровней организации материи, приводят к новому иерархическому уровню при прохождении всех этапов цикла каждого уровня. Синергия воплощается в динамической составной модели, учитывая иерархичность организации материи. Таким образом, объясняется спиральное восхождение содержания в системе образования по модели УНКМ: горизонталь спирально (синергия) дает иерархический прирост мировоззренческого понимания образа мира и природы на новом уровне познания (иерархия).



Рис. 1. Методологическая мировоззренческая ось ведущих идей УНКМ в содержании естественного образования и основные мировоззренческие понятия в модели непрерывного образования на примере естественно-научной составляющей.

Раскроем суть 12-ти этапов междисциплинарного содержания в модели формирования УНКС на примере естественной составляющей в конструировании междисциплинарного содержания естественных дисциплин педагогических УВО (рис. 3). Первые три детерминанта цикла задают основную мировоззренческую базу через методологичность целостного рассмотрения явлений и процессов природы (рис.2):

1) Моделирование биологических систем (биоматематика), разнообразие форм жизни и их единство на планете Земля и вне ее границ (астробиология). Рассмотрение следующих мировоззренческих понятий через закон дуальности и закон целеориентирования: единство мира и разнообразие проявления жизни, вселенная, жизнь, материя-антиматерия.

2) Структурное и функциональное единство материи вселенной, рассмотрение природы как системы (астрофизика, биофизика). Рассмотрение следующих мировоззренческих понятий через закон преемственности и подобия: надсистема-система-подсистема, состояния и виды материи, уровни организации материи, пространство-время-энергия.

3) Движение и взаимодействие через согласованное развитие систем жизни и закон причинности (биохимия, астрохимия).

4) Динамика форм движения материи рассматривается через закон цикличности в таких понятиях, как хаос и порядок (энтропия, как мера хаоса), вероятность и закономерность (биохимия, астробиология).

5) Стойкость и адаптация естественных систем рассматривается в альтернативности выбора системой пути развития и наблюдается в таких понятиях, как причина и следствие, естественный и искусственный отбор (биосферология и экосистемы планеты).

6) Видовое многообразие рассматривается через иерархичность взаимосвязей в природе и мире между разными формами существования материи (биогеография). Суть понятия космофизики вещества раскрывается с опорой на постулаты К.Э.Циолковского.

7) Рассмотрение форм организации жизни и среды жизни (внутренней и внешней) с одной стороны раскрывает телеологичность биологических систем жизни (закон целеориентирования), с другой - предусматривает дуальность системы в том ее состоянии, когда она переходит на высшую ступень интеграции в цикле эволюционных изменений (геофизика, геохимия, общая химия). Космогенез материи выражается, как мировоззренческое видение строения материального мира, в его единстве целого.



Рис. 2. Методологическая мировоззренческая ось ведущих идей УНКМ и междисциплинарных направлений естественных наук в содержании образования.

8) Естественный объект, как система, на этапе рассмотрения интеграционных связей между уровнями организации материи, становится свидетельством преемственности и сходства внутреннего и внешнего проявления систем жизни по принципу построения и способом функционирования на примерах разных функциональных состояний биологической системы, а также в психологии взаимодействий в системе взаимоотношений (психофизиология, психофизиология).

9) Зависимость строения от функции и функции от строения раскрывает суть причинно-следственных связей в технологических подходах поиска новых форм взаимодействий (биоинженерия, биотехнология, биосинтез).

10) Становление и организация человечества в целом, как исторический и биологический прогресс развития человека, в циклическом рассмотрении социобиосферных процессов и явлений происходит в формате генезиса органического мира и индивидуального развития организмов (ноосферология, антропология). В таком подходе нового качества приобретает рассмотрение функциональных систем организма, раскрывается интеграционная роль эквивалентности биологических (химических, физических) систем и флуктуаций в развитии систем.

11) Согласованное и взаимообусловленное развитие, усовершенствование систем жизни рассматривается на примере фрактальности построения живого в его эволюционном развитии, раскрывается такая характеристика системы, как эмерджентность (на примере эволюции планеты, органического мира, жизни), дополняя альтернативность выбора системой дальнейшего развития многовариантностью.

12) Иерархическая целостность мира дает всеобщее представление о природе, как системе, раскрывая иерархическую взаимозависимость мега-макро-микромира. Исследуется космогония Солнечной системы и самоорганизации материи на примере биосферы Земли и других систем жизни. Телеологичность и аксиологичность форм существования материи доказывают материальное единство мира в системном виде.

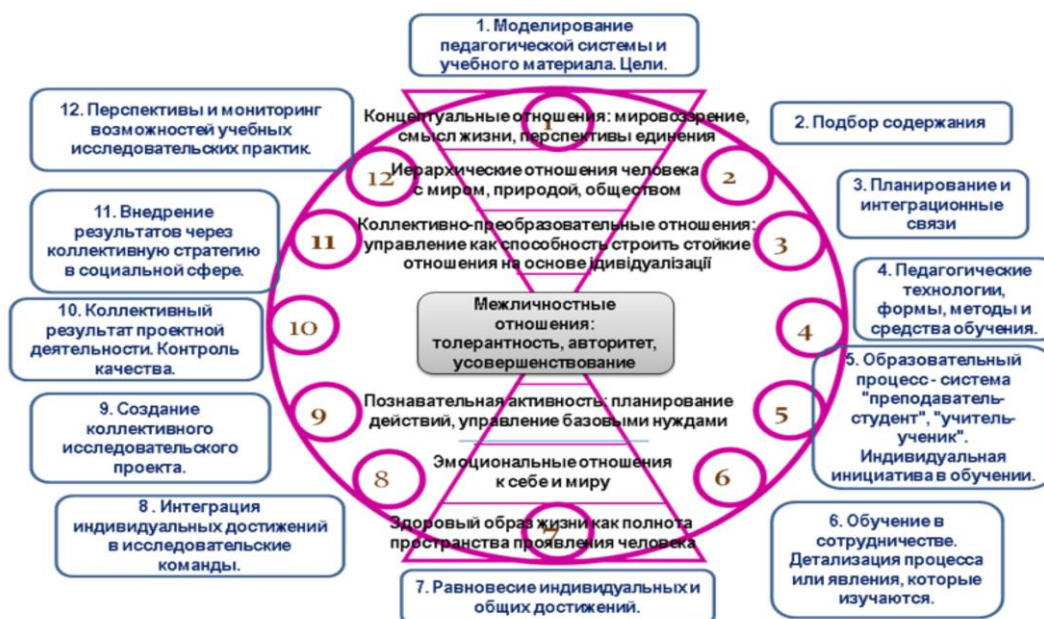


Рис. 3. Этапы реализации интегрированного содержания образования в формировании универсальной научной картины мира.

Этапы реализации интегрированного содержания отвечают аналитико-синтетическому циклу в конструировании методического аппарата формирования УНКМ (рис.3).

Моделирование педагогической системы и образовательные цели (1-а детерминанта) соответственно должны быть сориентированны на концептуальные отношения личности студента, его мировоззренческую позицию и перспективы, которые дают смысл интеграции содержания самого обучения. Отбор содержания (2-а детерминанта) и его интеграция происходит соответственно иерархическим отношениям человека с миром, природой, обществом, учитывая упорядоченность уровней организации материи. Процесс конструирования содержания должен включать аксиологический аспект формирования ценностных приоритетов будущего специалиста, а значит по завершению учебного цикла - раскрыть перспективы и осуществить мониторинг (12-та детерминанта) дальнейших возможностей развития приоритетных направлений учебных и научных исследований. Планирование учебной деятельности (3-я детерминанта) должны учитывать коллективно-преобразовательную деятельность, которая предоставит возможность внедрения результатов проектной, исследовательской, учебной деятельности в социальной сфере (11-та детерминанта), что становится настоящим критерием успешности усвоения и практического применения соответствующего учебного материала. Педагогические технологии, формы, методы и средства обучения (4-та детерминанта) должны подводить к коллективного результата проектной учебной и исследовательской деятельности (10-та детерминанта), формируя культуру межличностных отношений, толерантность. Непосредственно образовательный процесс в системе "преподаватель-студент", "учитель-ученик", учитывая индивидуальную инициативу в обучении (5-та детерминанта) направлен на создание коллективного исследовательского проекта (9-та детерминанта), стимулируя познавательную активность, в том числе и планирование учебных действий.

Выводы и предложения. Представленная модель системы непрерывного образования на основе причинно-системного подхода, принципа иерархии и синергии в процессе формирования универсальной научной картины мира раскрывает суть гносеологического релятивизма, как метода научного познания. УНКМ в системном изложении может дать несомненно важные преимущества для образования в целом, такие как ориентир на будущее, т.е. - предназначение человека; согласование

природоориентированных иерархических и синергетичных связей в образовательных системах; мировоззренческий аспект, который учитывает причинность явлений; природосоответствующая интеграция - интегрально-кардинальное образование; содержание непрерывности в образовании, которое основывается на актуальных целях и задачах эпохи, а не на постулате "обучение ради самого обучения", как постоянного процесса; коллективная стратегия, как основа развития человека; система общественного самоуправления (что разрешает организовать обучение жизни) и система непрерывного образования, как два взаимопроникающих процесса; универсальное моделирование образовательного процесса соответственно общим универсальным законам развития. Тогда очевидным становится понимание, зачем образование будущего должно носить системный характер, который коррелирует с порядком мироздания, раскрывая суть самого феномена человека в его значимости для природы и вселенной.

Литература.

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Г.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж., Ильченко О.Г. и др. Теоретические и методические основы интеграции естественно-научного образования основной школы: посіб. К.: Издательский дом "Сам", 2017. 320с.
3. Колесник М.О. Методология формирования универсальной естественно-научной картины мира у студентов естественных специальностей. Сборник научных работ "Педагогика формирования творческой личности в высшей и общеобразовательной школах". Классический частный университет. Запорожье. №64. 2019. С.41-46.
4. Колесник М.О., Поляков В.А. Моделирование научной картины мира на основе универсального алгоритма всеобщих законов природы. Всеукраинский научно-практический журнал "Директор школы, лицея, гімназії" - Специальный тематический выпуск "Высшее образование Украины в контексте интеграции в европейский образовательный просторную". №4. Кн. 2. Том III (85). К.: Гнозис. 2019. С.405-422.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Г.: Педагогика, 1981. 186 с.

УДК 159.923.2

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Котух Елена Викторовна (Киев, Украина)
ORCID 0000-0001-57-06-3190

Проблема обеспечения эффективного функционирования образовательной сферы, как и перспективы развития высшей школы в Украине, заключается прежде всего:

с одной стороны, в качественной практической подготовке научных и научно-педагогических кадров,

с другой стороны, от четкой организации учебного процесса.

Хорошо подготовленные научные и научно-педагогические кадры являются гарантией формирования высокообразованных, национально сознательных и патриотически настроенных специалистов, что в свою очередь, способствует развитию Украинского государства.

Профессиональная подготовка студента-психолога, как будущего специалиста, играет особую роль в процессе развития его личности, профессионального сознания и успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Работа будущего специалиста требует разносторонних знаний, умений и навыков, предусматривающих различное научное объяснение одних и тех же психологических явлений, выходящих за пределы общенаучной логики. Субъектная отнесенность получаемых знаний при этом очень высока, так как студент-психолог может отнести их как к другому человеку, так и к самому себе. Поэтому, актуальной остается проблема выделения специфики профессионально-личностной подготовки будущего практического психологии.

Основным компонентом профессионального образования, для освоения человеком определенной профессией, которая будет определять его место в обществе, выступает профессиональная подготовка. Ее определяют как совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, которые обеспечивают возможность успешного карьерного роста в данной профессии [10].

Профессиональная подготовка это развитие индивидуального потенциала личности, познавательной и творческой активности на основе овладения общенаучными и профессионально-значимыми качествами. Проблеме профессиональной подготовки личности посвящено множество научных исследований, в рамках отдельных наук рассмотрено различные аспекты, сформированные различные позиции и концепции. Теоретико-методологическим основанием развития субъектно-ориентированной профессиональной подготовки психологов на современном этапе выступают фундаментальные концепции и оригинальные технологии, разработанные в трудах исследователей (А. Бондаренко, В. Панок, Е. Пряжникова, Н. Пряжникова, Л. Уманец, Н. Чепелева и другие).

Рассмотрим результаты анализа последних исследований и публикаций по данной проблеме. Профессиональную подготовку психолога современные исследователи рассматривают через развитие у будущих специалистов профессионального мышления (С. Максименко, В. Панок), социальной активности (А. Бондаренко, М. Гулина, Д. Пенишкевич, В. Сагарда, Д. Струнникова), профессиональной креативности (С. Марков, В. Моляко), профессиональной компетентности (И. Зязюн, В. Панок, В. Рыбак, М. Шаплавський), критичности мышления, способностей к прогнозированию, импровизации, инновационности (М. Иванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н.

Ничкало), формирование творческого потенциала личности будущего практика (Ж. Верна, И. Ищук, А. Киричук, В. Ковалев, Н. Ничкало, В. Рыбак), формирование познавательной активности (Т.А. Алексеенко), развитие общей и психологической культуры (В. Рыбак) как подготовку к научно-исследовательской деятельности (П. Горностай, М. Гулина, Л. Карамушка, С. Максименко).

Профессиональная подготовка в широком смысле — это организация обучения профессиональных кадров, различные формы получения профессионального образования; в узком смысле - ускоренная форма приобретения профессиональных навыков [5].

В процессе профессиональной подготовки личности особое внимание заслуживает этап обучения в высшем учебном заведении, поскольку именно этот период является сензитивным к развитию профессиональных качеств студента. Сущность профессиональной подготовки во время обучения в вузе составляет профессиональное самоопределение будущего специалиста, которое одновременно выступает одним из показателей его динамичности.

Так, О. Матвиенко и О. Затворнюк в своем исследовании определили особенности психолого-педагогических условий и организации учебного процесса:

1) проектирование содержания учебных дисциплин по психологии с ориентацией на становление культуры мышления будущего специалиста и на конструктивное решение им профессиональных задач;

2) применение в процессе обучения студентов как фундаментальных, понятийных и психотехнических знаний по психологии, так и игровых и творческих методов, активизирующих личностный потенциал будущего специалиста, что направляет и совершенствует процесс профессиональной подготовки;

3) использование специальной подготовки студентов к продуктивной самостоятельной работы с учетом уровня их рефлексивности и сформированности умений самоменеджмента и творческого мышления, выступает средством саморазвития и самосовершенствования будущих специалистов в области психологии;

4) использование психологических средств активизации профессиональной подготовки студентов в формах целенаправленного применения профессионально-важных качеств;

5) применение основных форм психологического сопровождения будущих психологов во внеучебной деятельности (центры психологического консультирования, психологические клубы);

6) использование социально-психологических тренингов (СПТ) профессионального и личностного роста, направленных на активизацию соответствующих компонентов в структуре личности будущего специалиста;

7) участие в тренинговых группах, которое позволит овладеть системой соответствующих психологических знаний, способствующих росту самопознания и способности к позитивному самоотношению к себе и жизни. Стимулирование склонности к самоанализу собственного поведения с целью оптимизации межличностных отношений;

8) использование различных тренинговых мероприятий нацеленных на решение задач профессиональной подготовки будущих психологов, которые отражают специфику каждого этапа обучения в вузе [6, с. 215-220].

Многие исследователи отмечают сложный, противоречивый характер профессиональной подготовки психологов в период обучения в вузе. Для систематизации труда профессионального становления студентов-психологов можно опереться на структуру их профессионализма: когнитивный, самооценочный, жизненный компоненты и компонент профессионального опыта.

К трудностям в сфере когнитивного компонента, можно отнести:

1) разрывы теории и смешение теоретических концептов различных

психологических подходов, отсутствие целостной системы специальной научной терминологии;

2) неразвитость профессионального мышления;

3) неадекватное понимание миссии психолога;

4) образ клиента или несоответствие содержания профессии, при всей его сложности и детализированности содержит немалые вкрапления жизненных наблюдений [1, 7; 11;].

Проблемы внутри самооценочного компонента:

1) чувство неудовлетворенности собой, недостаточного соответствия своего «Я» профессии;

2) зависимость от мнения преподавателя.

В основе жизненного компонента:

1) ориентация в большей степени на эмоционально-личностное взаимодействие, а не на общение в направлении будущей профессии.

Сложности становления компонента «Практический опыт»:

1) трудности в выборе своей профессиональной линии, концепцию деятельности, собственного стиля работы;

2) узость практических психологических умений и навыков [1; 7; 12].

Важными психологическими предпосылками успешной профессиональной подготовки выступают сформированность интеллектуального потенциала, адекватная самооценка, эмоциональная зрелость и саморегуляция личности.

Чаще всего профессиональная подготовка характеризуется как продуктивное развитие личности в процессе усвоения профессиональной деятельности, в которой выделяются определенные стадии, последовательность прохождения которых обеспечивает приобретение профессионализма специалистом. При этом подчеркивается, что стабильные этапы профессиональной подготовки чередуются с кризисными, а успешность перехода от одной стадии к другой связана с адекватными представлениями и соответствующим отношением специалиста к дальнейшей профессиональной деятельности [7].

А. Бондаренко считает, что проблема профессионально-личностной подготовки будущего специалиста по практической психологии включает в себя четыре аспекта: построение теоретической модели специалиста, которая предусматривает разработку стандартов (Норм и нормативов), требований к личности и деятельности практического психолога; первичный отбор профессионально пригодных кандидатов; разработку содержания обучения и развития психологов-практиков; решения проблемы собственно профессионального самоопределения специалистов (проблемы профессиональной идентификации) [2, с. 122].

В свою очередь В. Панок выделяет следующие требования к содержанию профессиональной подготовки практических психологов:

1. Четкое различие психологического образования на теоретико-экспериментальную и практическую составляющую.

2. Содержание образования психолога-практика должно предусматривать 3 уровня:

- общетеоретические основы психологии;

- теоретико-методические основы конкретного направления практической психологии;

- специализацию в конкретном виде практической психологии, (определенная сумма практических навыков, умений, владение конкретными технологиями профессиональной деятельности).

3. Обязательным является общекультурная и языковая подготовка, использование жизненного опыта психолога (особой внимания автор уделяет психологическому осмыслению этнических особенностей региона и изучению религии

как духовной практики населения).

4. Центральным объектом усилий практической психологии должна стать жизненная ситуация человека в единстве и взаимодействии следующих трех основных компонентов: наличие внешних обстоятельств, психических особенностей, способностей индивида, средств и форм взаимодействия первых двух составляющих. Именно отражением жизненной ситуации в процессе подготовки практикующих психологов, его методической единицей является поступок, как повод для вмешательства психолога-практика или обращения к нему за помощью [9, с. 4-5].

По мнению исследователя, именно способ обучения через «поступок» в полной мере реализует синтетический подход, он является характерным для практической психологии (человек рассматривается не с точки зрения ее типичности, а с точки зрения индивидуальности, он неотрывен от собственного жизненного пути, в контексте всех аспектов его жизнедеятельности).

5. Содержание обучения должно предусматривать формирование личности психолога-практика. Овладения практической психологией не может быть сведено к усвоению информации и выработки навыков, имеют одновременно меняться внутренние психические структуры субъекта обучения. Для этого психологические знания должны иметь субъективную значимость для обучаемого, а сам процесс обучения должен быть субъективно драматическим [9, с. 6]

В работах Н. Чепелевой выделены три блока концепции профессиональной подготовки будущего специалиста:

1) подготовительный, то есть дифференцировки студентов по уровню их профессиональной пригодности к работе с людьми;

2) диагностический, состоящий из процесса освоения студентами 2-3-го курсов основ психодиагностики и самопознания, а также устранения личностных препятствий на пути профессионально-личностного роста;

3) коррекционный этап, то есть работа с выявленными на втором этапе профессиональной подготовки личностными проблемами студентов 3-4-го курсов, формирование у них профессионально-значимых умений с помощью активных методов обучения и психотерапии с проигрыванием значимых социальных ролей «клиента и психолога» [14, 35-41].

Наличие профессионально важных качеств у студента есть одним из необходимых критериев во время профессиональной подготовке в вузе. Большинство исследователей под этими качествами понимают те из них, которые, воздействуя на эффективность осуществления профессиональной деятельности, одновременно видоизменяются и развиваются.

В исследованиях Н. Аминова и М. Молоканова определены следующие профессионально важные качества психолога: готовность к контактам; общая интеллектуальность; умение поддерживать контакты; эмоциональная заразительность, эмпатия, аттракция и тому подобное. Роль профессионально важных качеств в процессе профессиональной подготовки различна: на начальных этапах они более значимыми, тогда как на уровне мастерства их значения практически нивелируются [8].

В профессиональной подготовке студента формированию профессионально важных качеств способствуют активные методы обучения, а именно психологический тренинг. Формирование профессионально значимых новообразований в процессе этого тренинга происходит при условии включения студентов психологов в интенсивный, специально организованный процесс групповой коммуникации.

Тренинг, по мнению В. Зливкова и С. Лукомской, относится к методам, которые направлены на приобретение знаний и опыта студентом который поможет ему справиться с сложившимися трудностями. Основа метода представляет собой расширение и углубление самосознания и познания участников, изменение их установок с помощью сознательного выбора, сотрудничества и совместной ответственности в

рациональном решении проблем и выполнении задач [4].

Кроме того, А. Журавлев [3] отмечает, что тренинг может способствовать формированию продуктивной для деятельности установки, так как успеху часто мешают не столько недостаточность необходимых знаний и навыков, сколько непродуктивные установки, задающие принципиально неправильный подход к работе.

Итак, выяснено, что профессиональная подготовка студента психолога к профессиональной деятельности в современных условиях требует не только наличие у него знаний, умений и навыков, но и умение найти и получить нужную информацию и уметь делать правильные выводы. Студент должен обладать специфическими профессиональными качествами и навыками по выбранной профессии. Развивать и овладевать новыми приемами и технологиями, то есть постоянно самосовершенствоваться. В частности, обеспечение программы успешной профессиональной подготовки студента это является задачей высшего учебного заведения, в котором он учится.

Литература

14. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
15. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. Киев: Укртехпрес, 1997. 216 с.
16. Журавлёв А.Л. Специфика обучения с помощью тренингов. Научные исследования в образовании. 2013. №1. С.49-53.
17. Зливков В.Л., Ліпінська С.Б., Лукомська С.Л. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с
18. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. Москва: 1991. 224 с.
19. Матвієнко О.В., Заворотнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон: Вип. 1. Т.1. 2014. С. 215-220.
20. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
21. Молоканов М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренинговых групп): автореф. канд. дис. психол. наук. Москва: 1994. 15с.
22. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998, № 4. С.5-7, № 5. С.4-6.
23. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова. Москва: 1986. Т. 3. 224 с.
24. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
25. Фонарев А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Москва: 2007. 35 с.
26. Чепелева Н.В. Пов'язкель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: Збірник наукових праць*. Вип. 3. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 1998. С. 35-41.

УДК 37.013:057.87.37.016

РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МЕДИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ОСНОВНЫЕ

Курбонова Гулноз Негматовна (Бухара, Узбекистан)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-6673>

Приоритетным в современных условиях инновационных преобразований в Республике Узбекистан, является направление подготовки будущих педагогов-медиков к будущей деятельности на основе развития профессионального мышления и формирования профессиональной культуры является педагогическая практика. Полученные знания и навыки в аудиториях учреждений высшего образования разрабатываются во время практики в медицинских колледжах и техникумах. Педагогическая практика - это процесс подготовки будущего учителя, при котором каждому студенту приходится комплексно использовать накопленные за время учебы знания. Подготовка будущих педагогов-медиков к профессиональной деятельности на основе развития профессионального мышления является актуальным и приоритетным вопросом современной науки и образования. Педагогическая практика организована в целях профессиональной педагогической и психологической подготовки студентов к учебно-воспитательной работе в образовательных учреждениях, развития творческого мышления, профессиональных навыков и умений. Основной целью педагогической практики является подготовка студентов к выполнению обязанностей преподавателя профессиональных наук и руководителя группы. В процессе этой практики студенты учатся воспитанию обучающихся, осуществлению учебно-воспитательных процессов, обеспечению единства идейно-политического, умственного, нравственного, трудового, физического и эстетического воспитания.

Педагогическая практика – это процесс подготовки будущего учителя, при котором каждому студенту приходится комплексно использовать накопленные за время учебы знания. Поэтому в период педагогической практики все недостатки в процессе обучения остаются очевидными.

Педагогическую практику мы рассматриваем как своеобразный тест на подготовку учителя. Следует иметь в виду, что возраст практиканта мало чем отличается от возраста учащихся, которыми они руководят. В такой ситуации очень важно с первого дня выбрать правильный путь, не допустить стигматизации, не вести себя высокомерно по отношению к воспитателям.

Опыт показывает, что если студент-практикант правильно относится к получателям образования, то есть проявляет к ним доброжелательность и скромность, то он быстро находят общий язык с ними. Немаловажную роль играет и внешний вид практиканта [1]. Студенты, проходящие педагогическую практику должны быть примером не только по внешнему виду, но и в манере поведения, обращению к окружающим. Это позволит студенту успешно осуществить практику, избегая различные препятствия в ходе ее реализации, и стать востребованным профессионалом. В период педагогической практики студенты должны пройти 6-8 уроков по профессиональным предметам в группах, к которым они прикреплены. В течение первой недели практикант знакомится со стилем работы преподавателя теоретического и практического обучения, с тем, как эффективно обеспечить оборудование в классной комнате (кабинете), с тем, как осуществлять ответы на вопросы. В своей работе практикант должен полагаться на полученные знания в высшем учебном заведении и, по возможности, использовать опыт преподавателей образовательного учреждения.

Таким образом, особое внимание при подготовке студентов к занятиям в процессе

осуществления педагогической практики уделяется тому, чтобы они были обеспечены наглядными пособиями. Также желательно, чтобы практиканты проявляли свою собственную инициативу по созданию наглядных пособий, учебного материала, который они будут использовать при обучении, а привлекать к этой работе и обучающихся. Это могут быть тематические выставки, мультимедийное сопровождение. Было выявлено, что для практикантов самым сложным элементом урока является организация самостоятельной работы обучающихся. Так как из-за отсутствия необходимого опыта студент проходящий педагогическую практику еще не может предвидеть трудности, возникающие у обучающихся во время самостоятельной работы. В такие моменты он, иногда, теряется, не знает как себя вести в учебном процессе. В этот момент на помощь приходит его профессиональное мышление.

Отметим, что студенты, проходящие педагогическую практику должны, прежде всего, иметь в виду, что в процессе практической работы обучающиеся могут допускать ошибки. Когда обучающиеся выполняют самостоятельную работу, практикующий должен уделять основное внимание проверке того, правильно ли они выполняют свои действия. Ознакомление с методической литературой, получение консультаций от преподавателя теоретического обучения и руководителя практики в образовательном учреждении позволит выявить многочисленные ошибки и заранее продумать меры по их устранению. Во время самостоятельной работы необходимо обходить рабочие места и консультировать обучающихся. В этом случае важно – вовремя выявить и исправлять типичные ошибки.

В процессе подготовки описания нового материала практикант должен учитывать, что могут возникнуть вопросы, связанные с процессом обучения и содержанием учебного материала, которые выходят за рамки учебной программы. В этом случае можно предложить обучающимся дополнительно принять участие в работе кружка по этому направлению, порекомендовать необходимую литературу. При подготовке вопросов-ответов на упомянутый материал и закрепление нового материала студенты проходящие педагогическую практику должны продумать серию вопросов. При этом необходимо проанализировать возможные отклонения и ошибки в ответах обучающихся. Необходимо быть готовыми к исправлению этих ошибок. Эту работу нужно выполнять корректно. При проверке работы обучающихся необходимо учитывать специфику их характера и ставить на основании этого оценки. Как известно, подростки в возрасте 16-18 лет эмоционально реагируют на многие моменты. Каждое грубое слово, произнесенное с неосторожностью, может сильно их раздражать, и при этом весь процесс урока может быть нарушен, если практикант сам находится в плохом настроении или негативном состоянии [2].

Рассмотрим результаты анализа последних исследований и публикаций по данной проблеме. В период педагогической практики важное значение в развитии профессионального мышления будущих учителей имеет формирование у них навыков проектирования. В этом процессе следует обратить внимание на следующие аспекты: метод проектов в учебно-воспитательном процессе имеет возможность развивать обучающихся, а будущий учитель-медик должен быть всесторонне готов к проектированию и организации данного процесса; проектирование учебно-воспитательного процесса должно соответствовать концептуальным основам личностно-ориентированного образования и должны быть четко сформулированы направления деятельности учителя по его организации.

Целесообразно определить, насколько будущие учителя усвоили концептуальные основы личностно-ориентированного образовательного процесса с помощью технологической и мыслительно-познавательной деятельности. С этой целью необходимо, чтобы будущие преподаватели-медики использовали методику диагностики для определения степени овладения навыками профессиональной деятельности по каждому направлению. Целью такой диагностики является

определение степени готовности учителей-медиков к проектированию и организации учебного процесса, ориентированного на конкретного человека.

Методы диагностики должны быть направлены на выявление профессионально-личностных качеств, приобретение педагогических навыков будущего учителя. При этом важно обращать внимание на следующее:

- направленность профессионального и педагогического мышления будущего учителя на комплексное развитие личности в процессе профессионального образования;
- позитивное и творческое отношение будущего учителя-медика к своей педагогической деятельности;
- ориентированность будущего учителя-медика на формирование его профессиональной деятельности исходя из требований образовательных реформ, государственных образовательных стандартов;
- стремление будущего учителя-медика преодолеть препятствия на пути обеспечения своего профессионального развития.

Таким образом, отметим, что концептуальные основы личностно-ориентированного учебно-познавательного процесса учителя можно определить по следующим критериям: технологическим, мыслительно-ценностным и познавательным направлениями деятельности [3]. Для определения масштаба деятельности, выполняемой по каждому параметру, используются соответствующие методики диагностики. Целью такой диагностики является определение степени готовности учителей к деятельности по организации личностно-ориентированного учебно-познавательного процесса.

Важным условием организации личностно-ориентированного образовательного процесса является ценностное отношение будущих учителей-медиков к своей профессионально-педагогической деятельности, также, деятельность образовательных учреждений должна оцениваться с той же точки зрения. Учителя всегда должны быть готовы развивать полученные знания. Успешная подготовка обучающегося к общественной жизни является одной из основных задач образовательного процесса, ориентированного на человека.

Опыт сегодняшнего дня показывает, что теоретические знания, приобретенные выпускниками медицинских колледжей и техникумов, недостаточны для того, чтобы они могли найти достойное место в общественной жизни [4].

Именно поэтому сегодня существует необходимость в повышении качества подготовки к профессиональной деятельности, будущих учителей-медиков. Для целенаправленной организации учебно-воспитательного процесса будущие учителя-медики должны овладеть концептуальными основами личностно-ориентированного образования.

При контроле знаний, умений и навыков, приобретенных будущими преподавателями, профессорско-преподавательский состав должен руководствоваться принципами гласности, гуманизма, честности, непрерывности, правды, демократии. Для этого в первую очередь необходимо определить систему знаний будущего учителя в области овладения жизненными и профессиональными компетентностями, ценностями. С этой целью важно, чтобы будущие учителя-медики имели навыки проектирования и организации личностно-ориентированного образовательного процесса, стремились обогатить свои знания и навыки профессиональной деятельности, овладеть навыками формирования благоприятных педагогических условий.

В процессе проектирования и организации личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса, важное значение имеют потребности будущих учителей в профессиональном развитии и самосовершенствовании. С этой целью профессорско-преподавательский состав ВУЗа должен разработать систему педагогических мер, направленных на обеспечение профессионального развития будущих преподавателей.

Наши наблюдения показывают, что многие практиканты во время педагогической

практики естественным образом становятся членами педагогического коллектива, они подчиняются распорядку учреждения, соблюдают трудовую дисциплину. Эффективность педагогической практики во многом будет зависеть от самостоятельности и активности студента-практиканта, его творческого подхода к работе.

В целях обеспечения эффективности профессионального педагогического образования преподаватели должны принимать меры по обеспечению эффективности образовательного процесса, уметь своевременно устранять противоречия, возникающие у студентов, уделять особое внимание их деятельности в процессе педагогической практики. Такой подход создает комфортную, успешную учебную и социальную среду среди студентов в группе.

Поэтому профессорско-преподавательский состав также должен регулярно совершенствовать свое профессиональное мастерство, уделять особое внимание вооружению студентов личностно-ориентированными образовательными технологиями. Еще одним важным аспектом, на который следует обратить их внимание, является выявление студентов с различным уровнем подготовки в области проектирования и организации образовательного процесса, а также своевременное оказание педагогической помощи в развитии их профессиональных компетенций.

Отметим, что одной из задач нашего исследования является определение уровня готовности будущих педагогов проектировать и организовывать образовательный процесс на основе развития профессионального мышления и оказывать педагогическую помощь в развитии их компетенций в этой области.

При подготовке будущих педагогов-медиков к проектированию образовательного процесса на основе развития профессионального мышления необходимо опираться на ряд принципов. Они заключаются в следующем:

- обеспечение регулярной вариативности деятельности будущих педагогов в организации образовательного процесса на основе уровня профессионального мышления, *обеспечение* их развития, достижение проявления гуманности в своей деятельности, приоритетности ценностей, интеллектуальной и познавательной активности, эмоциональной устойчивости, креативности, ответственности, способности к реализации профессиональных компетенций;

- обеспечить готовность будущих педагогов к организации образовательного процесса, направленного на формирование у личности не только собственных знаний и умений, но и их реализацию в процессе педагогической практики;

- осуществление оценки знаний, умений и навыков будущих педагогов в области проектирования образовательного процесса, направленного на личность, должна быть связана не только с выполняемой ими педагогической задачей, но и с профессиональными компетенциями, поведением.

Результаты мониторинга процесса высшего педагогического образования *позволили определить модель подготовки* к этой деятельности будущих педагогов-медиков, которая рассматривается как основной предмет для осуществления образовательного процесса в будущем.

Нами выявлены различия, между *студентами стремящиеся овладеть репродуктивными методами и творческими студентами-исследователями:*

- 1) Было установлено, что *студенты, стремящиеся овладеть репродуктивными методами*, как правило, работают на основе материалов, приведенных в их учебных планах. В процессе педагогической практики они использовали познавательное направление в обучении педагогов, и в рамках этого направления они дают знания педагогам. Мы были свидетелями того, как они вступали в общение с педагогами без каких-либо препятствий. Было отмечено, что у них нет необходимости развивать профессиональные умения и уровни знаний. У таких студентов были выявлены недостаток личной инициативы, ограниченные возможности, отсутствие адекватных

предметных знаний о себе, они не занимались диагностикой уровня профессионального мышления и уровня развития педагогов в образовательном процессе.

Они перенимают идеи, подходы, знания и концепции преимущественно в процессе лекций и семинаров по проектированию и организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Однако они не пытаются обогатить свои знания и опыт в этой области на основе самостоятельного приобретения, исследования и учебы.

2) *Творческие, работающие самостоятельно, студенты-исследователи отличаются* от своих сокурсников устойчивыми потребностями в профессиональном и творческом развитии. У них ценностное и творческое отношение к педагогической деятельности. При этом в процессе нашего исследования выявлено, что студенты, обладающие качествами креативности, самостоятельности мышления, стремились в определенной степени совершенствовать формы и приемы своей педагогической деятельности. Интерес к учебному процессу у них возникает после участия в семинарах, методических занятий, педагогических и психологических тренингах с использованием интерактивных методов.

Они эффективно используют новые педагогические технологии, инновационные методы. Такие студенты стремятся применять эти новшества в своей деятельности в процессе педагогической практики. В то же время было отмечено, что они пользуются уважением у получателей образования. Такие студенты смогут наладить эффективное взаимодействие с преподавателями естественных наук, руководителями групп в процессе педагогической практики. Они обладают сильным, устойчивым интересом к процессу индивидуально-ориентированного обучения, способны всесторонне анализировать свои профессиональные компетенции, манеры поведения, установки, творческие подходы.

Было установлено, что такие студенты хорошо владеют методами диагностики и умеют применять их на своем месте. Они имеют возможность работать в учебном процессе в зависимости от ситуации. Однако в ряде случаев были случаи, когда такие ученики не понимали, что происходит вокруг них, не правильно распределяли время в ходе урока. Они высоко ценят доверие своих сокурсников и преподавателей и видят в таком доверии главный фактор, мотивирующий творческую деятельность [5]. Сила потребности в личностном и профессиональном развитии проявлялась у студентов, которые высоко ценили и творчески относились к профессии, которую осваивали. Обнаружено, что у них есть способность управлять собой морально и эмоционально в команде учителей и воспитателей в нужное время. Такие студенты в своей группе всегда стремятся показать себя лидерами. Они умеют брать на себя ответственность за принимаемые решения и всегда стремятся проявить инициативу. Они хорошо осознают важность роли учителя в личностном развитии педагогов, эффективно используют диагностические методики в своей деятельности в период педагогической практики, эффективно применяют передовые педагогические технологии.

Такие студенты отличаются от других сокурсников глубоким владением педагогическими и психологическими знаниями и способны предложить пути решения проблем зависимости, возникающих в процессе обучения и воспитания. Они могут дать необходимые рекомендации о том, как внести коррективы в учебный процесс в тех или иных ситуациях. Основной целью студентов, имеющих опыт такой деятельности, является развитие образованной личности, а также, достижение ожидаемой эффективности в процессе личностно-ориентированного обучения. Они обладают глубоким пониманием концептуальных основ, инновационных технологий образовательного процесса и понимают необходимость опоры на них в образовательном процессе.

Благодаря настоящему исследованию будущие учителя-медики смогут сформировать культуру профессионального мышления, которая отражает их

мировоззрение, стремление к зрелости через любовь к профессии, чувство собственного существования, чувство потребности в своей родине, обществе и развитии [6].

В эпоху инновационных преобразований, особое место уделяется: разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных образовательных технологий, овладению современными способами быстрого обмена и переработки информации; овладению методикой преподавания и усовершенствованию педагогической профессиональной подготовки специалистов; развитию профессиональной и психолого-педагогической компетентности. На сегодняшний день важной проблемой в сфере педагогики является проектирование основ деятельности, организация инновационного образовательного процесса и профессионализм педагога. Таким образом, студентам - будущим педагогам-медикам, обучающимся в высших медицинских учреждениях, следует сосредоточить внимание на следующих факторах:

- обеспечение эффективности профессионального развития мышления, приобретение навыков преподавания;
- овладение социально-экономическими, политическими и гуманитарными знаниями, направленными на понимание формирования нового профессионального мышления;
- изучение, анализ и внедрение лучшего педагогического опыта профессионалов нашей страны и других развитых стран, в подготовке и воспитании высококвалифицированных кадров [7].

В заключение можно отметить, что при наличии ряда уровней развития личности педагога крайне необходимо донести до сознания студентов взаимосвязанность профессиональных умений педагога. Подход к образованию с точки зрения личности требует определения контекстуальной основы, цели, содержания и технологий процесса подготовки педагога на основе инновационного педагогического мышления. Активизация задач, выполняемых человеком в учебном процессе, понимание существующих особенностей педагогической деятельности, направленность учебно-познавательного процесса на человека, получающего образование.

Отметим, что исследования, проводимые в последние годы, направлены на всестороннее изучение условий образовательного процесса, факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности, развитие личности педагога, опирающегося на уровень профессионального мышления будущего педагога. Развитие воспитательной личности каждого будущего учителя-медика достигается в согласии со всеми другими учителями. Следует обратить внимание на целостное формирование воспитательной личности на этом фронте.

В современных условиях Республики Узбекистан, *объективной закономерностью является*, инновационные преобразования и осуществление процессов глубокого реформирования политической, экономической жизни, социальной сферы общества. В стране происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни общества, государство перешло к применению моделей инновационного развития, которые направлены на повышение качества и конкурентоспособности в новых экономических и социально-культурных условиях [8].

Выводы. Педагогическая деятельность, направленная на развитие педагога, диктует принятие решения о взаимоотношениях педагога и воспитателя на основе ценностного равенства. Концепция инновационного механизма развития личности требует от них работы как от специалиста с высоким уровнем мастерства и профессионального мышления. Для этого руководители образовательного процесса должны способствовать усовершенствованию подготовки педагогов к профессиональной деятельности в новых быстроизменяющихся инновационных условиях. Интеллектуальная и творческая деятельность будущего педагога / учителя-медика является важным условием организации образовательного процесса. Для этого в процессе своей профессиональной деятельности необходимо регулярно искать новые

нестандартные пути решения образовательных задач, творчески мыслить. Это достигается в результате приобретения теоретико-методологического и практического опыта, и зависит от творческого отношения к работе, его ответственности, склонности анализировать ситуации.

Литератур

а

1. Каримов Б.Х., Қаландаров А.Д. Философия разума и души.-Бухара: Дурдона,-624 с.
2. *Мышление* учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, -1990, -104 с.
3. Рубинштейн С.Л. Принципы детерминизма и психологическая теория мышления. Москва: Наука, - 1959, - 203с.
4. [Теплов, Б.М.](#) Практическое мышление / [Б.М. Теплов](#). – Москва // Психология мышления : хрестоматия / – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва : АСТ : Астрель, - 2008, – 224 с.
5. Ғозиев Э. Психология личности и выбор профессии. Ташкент: - 1987, -180с.
6. Курбонова Г.Н. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ОПЕРАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 1; URL: pem.esrae.ru/27-279 .
7. Курбанова Г. Н. Формирование профессионального мышления у будущих медиков-педагогов // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» / Н.Ф.Федорова. (гол. редактор) та ін. Київ: ІОД, 2019. № 3 (74). С. 25-29. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-6673> DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3\(74\)-25-29](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3(74)-25-29)
8. Чудакова В. П., Курбанова Г. Н., Курбанов І. Х. Інноваційна політика та інструменти підтримки інноваційної діяльності і трансферу технологій в умовах прогресивних перетворень в Узбекистані: українсько-узбецький досвід // Актуальні проблеми інноваційної діяльності та трансферу технологій: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, з міжнародною участю (сmt Сергіївка, Білгород-Дністровський р-н, Одеська обл., 24–26 черв. 2019 р.). Київ: УкрІНТЕІ, 2019. С. 113–121.

УДК 37.013:057.87.37.016

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ МЕДИКОВ-ПЕДАГОГОВ В БЫСТРОИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ИНОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

Курбонова Гулноз Негматовна

(г. Бухара, Республика Узбекистан)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-6673>

Современные реформы в сфере системы образования, проводимые в республике Узбекистан направлены на повышение его качества и осуществление передовых инновационных образовательных и информационных технологий в образовании. Все они целом они направлены на повышение эффективности государственной политики. Инновационные преобразования происходят н государственном уровне в соответствии с принятыми: Законом Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальная программа» по повышению квалификации специалистов через процесс фундаментального непрерывного образования.

Особое место уделяется: разработке и внедрению в образовательный процесс инновационных технологий, методик преподавания, овладению современными

способами быстрого обмена и переработки информации; усовершенствованию педагогической профессиональной подготовки специалистов; развитию профессиональной и психолого-педагогической компетентностей и конкурентоспособности личности [6].

Главными задачами современного педагога является, удаление большого внимания в становлении студента как личность с крепкой верой в себя, свободно мыслящим и духовно-развитым потенциалом и подготовка таких кадров является основной целью вузов.

Рассматривая вопрос об изученности проблемы нашего исследования можно отметить, что развитие мышления молодого поколения, повышение их интеллекта, воспитание их в духе духовных ценностей описаны и находят своего решения в трудах великих учёных Востока Авиценны, Абу Насра Фараби, Абу Райхона Беруни и других отечественных и зарубежных учёных. Вопросами сущности педагогической деятельности, её структуры и содержания, а также, отражение её в педагогическом мышлении рассматриваются в работах К. Абдурахманова, М. Т. Громковой, П. Т. Касавина, Г. Н. Курбанова, М. Саидовых. Вопросы формирования профессионального мастерства и готовность к профессиональной деятельности отражены в научных трудах учёных Д. Н. Арзикулова, Р. Ш. Ахлидинова, Р. З. Асамовой, С. Д. Максименко, С. Ф. Шербака, Б. Х. Рахимова, Б. Р. Жураевой, К. М. Юлдашева. Педагого-психологические основы профессионального мышления изучали Л. Голиша, С. С. Шамсиддинова.

Проблемы творческой направленности учителей и готовность будущих учителей творческой работе исследованы учёными Б.Р.Адизовым, К. Б. Йулдошевым, С.Нишоновой. Пути решения формирования психологической готовности к инновационной деятельности и компетентностей конкурентоспособности личности исследовала В. П. Чудакова.

Анализ теории и практики, связанной с подготовкой специалистов медиков - педагогов в системе высшего образования классического типа, *свидетельствует о наличии сложившихся в ней противоречий* между:

- *новыми* требованиями к организации дидактической работы в этом направлении и *недостаточной* (а порой весьма слабой) теоретической и методической подготовкой вузовских преподавателей к ее осуществлению;

- *требованиями* социума и профессиональной практики к подготовке педагогов с творческим стилем мышления и *реальным* уровнем развитости такого типа мышления;

- *возможностями* высшей школы вовлечь студента в активную учебно-познавательную деятельность, связанную с развитием мыслительных способностей на основе решения педагогических задач, и *мотивационной неготовностью* студента к ней и др.

Названные противоречия послужили основанием для выбора темы диссертационного исследования, **«Развитие профессионального мышления по средствам педагогического общения среди студентов медицинских вузов»**. Определили его актуальность и важность проблемы, сделано обоснование заданной формы организации учебного процесса как одного из ведущих условий эффективного развития профессионального мышления будущего медика-педагога.

Под *профессиональным мышлением* понимается - некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в той или иной предметной области (Андронов В.П., 2020) [1, с 27]. **Профессиональное мышление** - это основное использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения значимых задач, способов анализа педагогических и психологических ситуаций, принятия профессиональных решений (Курбанова Г. Н., 2019) [2; 6].

Развитие профессионального мышления - важная сторона процесса профессионализации будущего педагога и предпосылка успешности профессиональной деятельности.

Необходимость формирования профессионального мышления студентов медиков обусловлена рядом обстоятельств. *Развитие профессионального мышления студентов* проходит через *три этапа*, каждый из которых представляет развитие свойств личности будущего учителя, медика-педагога.

На первом этапе происходит накопление фонда знаний и умений из гуманитарного, естественно-научного и специального блока дисциплин.

На втором этапе поднимается уровень управляемости накопленных фондов. То есть чем больше студентом накоплено всевозможных знаний и умений, тем легче реализуется решение психолого-педагогической задачи (ситуации школьного урока), каковы и сколь неожиданными они бы ни были.

На третьем этапе развития профессионального мышления студента намеренно «сталкивают» с разнообразными и непредвиденными психолого-педагогическими задачами, ставят его в условия, требующие в полной мере адекватных, быстрых и рациональных решений (Курбанова Г. Н., 2019) [2; 6].

Профессиональное мышление учителя медицинских предметов *имеет свои особенности*, специфическую структуру и способы его развития, обусловленные особенностями компетентной деятельности учителя в процессе преподавания конкретного учебного предмета, формирования научного мировоззрения и логической культуры учащихся. Особенность компетентной профессиональной деятельности учителя, связанная со спецификой преподаваемого предмета, наиболее ярко проявляется в его дидактической деятельности - объяснении сущности естественнонаучных явлений, теорий, законов с привлечением экологически безопасных опытов [5].

На сегодняшний день важной задачей в сфере педагогики является проектирование основ деятельности, организация инновационного образовательного процесса и профессионализм педагога. Таким образом, студентам - будущим медикам-педагогам, обучающимся в высших медицинских учреждениях, следует сосредоточить внимание на следующих факторах:

- обеспечение эффективности профессионального развития мышления, приобретение навыков преподавания;
- овладение социально-экономическими, политическими и гуманитарными знаниями, направленными на понимание формирования нового профессионального мышления;
- изучение, анализ и внедрение лучшего педагогического опыта профессионалов нашей страны и других развитых стран, в подготовке и воспитании высококвалифицированных кадров.

Педагогам медицинских вузов следует уделять особое внимание: *развитию у студентов коммуникативной и интерактивной компетентности* в процессе общения; усовершенствование профессиональных навыков; изучению и приобретению навыков использования современных инновационных технологий, интеграции и усовершенствования различных педагогических технологий. Педагогическая технология – это проект, который занимает учебный процесс в целом и имеет свой результат (Курбанова Г. Н., 2019) [2; 6]. .

Структура мышления учителя включает знания и способы познания, которыми он оперирует систематически. Для учителя-медика необходимо овладение методологией естественнонаучного познания.

Отвечая на вопрос, *в чем же причина того, что за пять лет вузовского обучения студент иногда не становится специалистом?* Накопленный в психологической науке эмпирический материал свидетельствует о том, что традиционная система образования не способствует развитию специфического профессионального мышления, а только

лишь вооружает студентов определенным набором знаний, фактов, методов и технологий работы. Традиционно критерием эффективности вузовского обучения является уровень усвоения студентами знаний, умений и навыков (ЗУН), вокруг которых строится и система контроля успеваемости студентов. Уточним, что ЗУН сами по себе являются необходимым условием начала профессиональной деятельности, но отнюдь не достаточным. Всем известно, как быстро в современном информационном поле накапливаются, изменяются знания в различных сферах науки и техники. Рано или поздно у каждого специалиста (естественно, если специалист действительно стремится к совершенству в своей профессии) настает момент, когда уже невозможно успевать отслеживать всю или хотя бы наиболее важную, полезную информацию в своей области, что приводит к развитию информационного невроза (явления, все больше распространяющегося в наше время) (Курбанова Г.Н., 2019; Максименко С. Д., 2000; Полякова О. О.) [2; 3; 4].

Выводы: Мы утверждаем, что для профессионала важно не просто обладать определенными профессиональными знаниями, но прежде всего, уметь ориентироваться в своей профессии независимо от того, стандартную ли задачу необходимо решить, используя для этого известные способы и методы, или же нужно создать, изобрести, применить новый способ решения такой задачи, которая встала перед специалистом впервые. **Одним из путей разрешения этой проблемы является формирование профессионального мышления у студентов.** Именно профессиональное мышление не просто позволяет применять полученные знания в реальной практике, но и определяет творческую деятельность специалиста, его способность к инновациям, новым открытиям и свершениям. Вот почему проблема профессионального мышления становится все более актуальной проблемой в педагогической и психологической науке и ее решения повысят качество образования и приведут к конкурентоспособности Узбекистана (Курбанова Г. Н., 2019) [2; 6].

Литература.

1. Андронов В.П. Психология профессионального мышления. Саранск, 2000. С. 27.
2. Курбанова Г. Н. Формирование профессионального мышления у будущих медиков-педагогов // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» / Н.Ф.Федорова. (гол. редактор) та ін. Київ: ІОД, 2019. № 3 (74). С. 25-29. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-6673> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3\(74\)-25-29](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3(74)-25-29)
3. Максименко С. Д. Мышление: учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Максименко. В. А. Зайчук. В. В. Клименко и др. [общ. ред. С. Д. Максименко // Общая психология. Киев: Форум. 2000
4. Полякова О. О. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-myshleniya-problema-universalnoy-teoreticheskoy-modeli>
5. Психология и педагогика / Под ред. А. М. Львова. Москва: РИУ РГТК «Тантал», 2009. 104 с.
6. Чудакова В. П., Курбанова Г. Н., Курбанов И. Х. Инновационная политика и инструменты поддержки инновационной деятельности и трансфера технологий в условиях прогрессивных преобразований в Узбекистане: украинско-узбекский опыт. // Актуальные проблемы инновационной деятельности и трансфера технологий: материалы II Всеукраинской научно-практической конференции с международным участием, пгт Сергеевка, Белгород-Днестровский р-н, Одесская обл., 24-26 июня 2019 // МОН Украины; УкрИНТЕИ; Одесский национальный экономический университет. Киев.: УкрИНТЭИ, 2019. 138 с.- С. 113.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОЛЛЕКТИВНОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ

Кусаинов Габит Муканаевич
(Нур-Султан, Республика Казахстан)
Абыканова Бакытгуль Толыбековна
(Атырау, Республика Казахстан)
Кариев Адлет Дюсембаевич
(г. Алматы, Республика Казахстан)
Салыкбаева Жадыра
(Атырау, Республика Казахстан)

В современных условиях общество ощущает потребность в специалистах, которые способны эффективно управлять профессиональной деятельностью, используя инновационные технологии и методы обучения. По мнению ученых, одним из эффективных технологий обучения является педагогическая технология коллективного способа обучения [1]. Поэтому популярность рассматриваемого понятия объясняется по-разному. Одни исследователи отдают дань конъюнктуре, модному направлению; другие - расценивают ее как средство достижения более высоких результатов обучения и воспитания; третьи (к категории которых мы относим и себя) полагают, что создание педагогической технологии - это закономерный процесс в решении актуальных и перспективных задач, выдвигаемых перед образованием грядущей информационной цивилизацией.

Известно, что долгое время в сфере образования термин «технология» долгое время не принимался, т.к. «считалось недопустимой вольностью в трактовке таких сугубо творческих и интимно- психологических процессов, как обучение и воспитание» [1]. Считалось, что параметры человеческой жизни, живых систем не могут быть спроектированы и спрогнозированы на таком уровне определенности, как системы технические. Другими словами, технологичность в отношении взаимодействия «человек-человек» гипотетична и является всего лишь метафорой, а не жестким параметром деятельности.

В современных условиях многочисленных реформ, модернизаций и обновлений придается много внимания содержанию образования и практически игнорируется технологическая основа обучения, которая уже веками не подвергается переформатированию. В результате качество образования постоянно ухудшается, о чем свидетельствуют данные международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS и др.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы перестройки традиционной педагогической технологии группового способа обучения (ГСО) и освоения новой и новейшей педагогической технологии коллективного способа обучения (КСО).

Основная часть. При этом, буквально, каждый педагог может возразить и сказать, что он внедряет, использует, применяет новые педагогические или образовательные технологии, которые к тому же ярко описаны, прежде всего, в первом и во втором изданиях Г. К. Селевко сборника образовательных технологий [3; 4], по мнению которого, «в теории и практике работы школ сегодня существует множество *вариантов* (выделено нами – авт.) учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно

согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп» [3, с.25].

Рассматривая точку зрения Г. К. Селевко, который по сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяют 11 классов педагогических технологий: по уровню применения; по философской основе; по ведущему фактору психического развития; по научной концепции усвоения опыта; по ориентации на личностные структуры; по характеру содержания и структуры; по типу организации и управления познавательной деятельностью; по отношению к ребенку со стороны взрослых, позиции ребенка в образовательном процессе; по преобладающему (доминирующему) методу; по категории обучающихся; по содержанию и направлению модернизации и модификаций существующих традиционных систем [3, с.25-31].

Классификация педагогических технологий, предлагаемая Г. К. Селевко. Подобная объемная и содержательная работа по группировке образовательных технологий в педагогике проделана впервые и надо отдать должное ее автору, который, несмотря на всю сложность проблемы, проделал огромную работу по обобщению, систематизации и классификации существующих на сегодня технологий.

Выявлено, что классификация имеет ряд существенных недостатков.

1. По сути дела, предлагается не одна, а несколько классификаций (11), произведенных по разным основаниям.

2. У автора практически отсутствует ясное и четкое понимание сущности понятия «педагогическая технология», о чем свидетельствует тот факт, что он в разряд технологий относит организационные системы обучения как программированное обучение, система М.Монтессори, С.Френе, классно-урочная система, вальдорфская педагогика и др., так и методические системы педагогов-новаторов (В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова и др.).

3. Деление технологий по уровням не выдерживает критики в силу того, что не существует методических и локальных технологий, а есть лишь методики, используемые в рамках той или иной организационной системы – классно-урочной или лекционно-семинарской (в целом группового способа обучения – по терминологии В.К.Дьяченко), как доминирующих в мировом образовательном пространстве.

4. Из рассматриваемой классификации непонятно, чем отличается «традиционная классно-урочная система Я.А.Коменского» от «современного традиционного обучения». Разве только способом изложения материала, «дидахографией» и сочетанием того и другого с техническими средствами обучения? Действительно, во времена Коменского технические средства обучения не использовались, т.к. их не было, но самая суть, т.е. организация учебно-воспитательного процесса, как известно, мало изменилась, можно сказать, практически не изменилась – в ее основе лежит примат деятельности учителя над деятельностью ученика. И никакие совершенствования в условиях классно-урочного обучения, даже с помощью технических средств обучения, информационно-коммуникационных технологий, не изменяют ее сущностной основы.

5. В качестве методологической установки автор «исповедует» психолого-педагогический подход, который, как известно, не различает где педагогика, а где психология. Отсюда ученый выделяет классификации «по ведущему фактору психического развития», «по научной концепции усвоения опыта» и др., отражающие чисто психологические аспекты «технологий».

6. Заявляя о том, что «педагогическая технология всегда комплексна», он почему-то в дальнейшем отказывает в комплексности классифицируемым «технологиям» и указывает на то, что «учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции». К комплексным, «политехнологиям» он неизвестно на каком основании относит только авторские школы.

В целом, можно сказать, об этом говорит и автор рассматриваемой классификации, что речь идет лишь о классификации существующей практики обучения и воспитания, но не о прогностическом подходе к учебному процессу.

Под **педагогической технологией** с позиций естественнонаучного (или просто: научного) подхода понимается *процесс само- и взаимообучения обучающихся под руководством профессионального педагога, те изменения и преобразования, происходящие с ними на каждом этапе их работы по овладению содержанием образования и теми видами деятельности, которые предусмотрены учебным планом и программами (силлабусом)* [5].

С позиций конкретно-исторического (естественно-исторического) подхода можно выделить три технологии, соответствующие трем стадиям развития учебно-воспитательного процесса: 1) технология индивидуального способа обучения (ИСО), которая доминировала с незапамятных времен вплоть до XVII века и реанимировалась в начале XX века; 2) технология группового способа обучения с XVII века по настоящее время (сегодня наблюдается ее интеграция с ИСО); 3) технология коллективного способа обучения с XX века (носит локальный характер и практически неизвестен широкой педагогической общественности) и, которой принадлежит будущее [6; 7].

Учитывая такой подход можно рассматривать под **новой педагогической технологией** организацию учебно-воспитательного процесса с использованием методик сотрудничества «по горизонтали» в условиях группового способа обучения (ГСО), а под **новейшей** - организация учебно-воспитательного процесса с использованием методик сотрудничества «по вертикали» в условиях коллективного способа обучения (КСО), или методика непрерывной передачи знаний [8].

Организационную основу новой и новейшей педтехнологии составляет примат коллективных учебных занятий (КУЗ, КФО) над традиционными – индивидуальными (ИФО), парными (ПФО) и групповыми (ГФО).

Место педагогической технологии, ее взаимосвязь с другими рядом расположенными понятиями можно изобразить графически (рис.1).

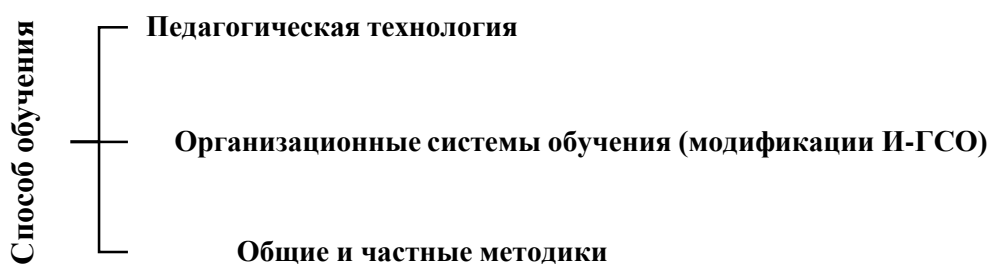


Рисунок 1. Системное положение педагогической технологии

Ошибочность позиции многих современных исследователей и практических работников заключается не только в том, что они пытаются модернизировать технологию И-ГСО, но и в игнорировании и пренебрежении деятельностью обучающихся, в ориентации на совершенствование деятельности педагога, хотя все современные концепции (личностно-ориентированное, активное, дифференцированное, развивающее и т.д. обучение) казалось бы ориентированы на преобразование роли обучающегося в субъекта учебно-воспитательного процесса. Для педагогической технологии значимым является не только и не столько деятельность учителя-преподавателя, а сколько **обучающегося**, сформированности у него

определенных качеств. При отсутствии этого аспекта или его игнорировании вместо технологии получаем методику преподавания.

Таким образом, именно поэтому многие так называемые технологии являются всего лишь методиками, направленными на усовершенствование традиционной технологии И-ГСО. Естественно, что совершенствовать можно до бесконечности долго, не имея сколько-нибудь ощутимых результатов в качестве и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Различные совершенствования в рамках традиционной технологии, введение новых принципов или методов (стратегий и техник) в обучении не меняют общей основы учебного процесса. При сохранении ГСО какие-либо существенные, коренные изменения качества и эффективности обучения и воспитания нереальны.

Поэтому, необходим переход к КСО, при котором педагогический процесс на начальном этапе осуществляется в соответствии с **новой педагогической технологией**, суть которой можно выразить следующим образом: каждую новую тему (теоретическую и практическую части) участник изучает самостоятельно, но под непосредственным контролем другого участника, который эту тему уже прорабатывал, т.е. может оказать немедленную, безотлагательную помощь. Польза от такой технологии обоюдная: тот, кто изучает тему первоначально, приучается к самостоятельному изучению нового материала, получая при этом своевременную, неотложную консультацию от своего товарища-учителя, что способствует более быстрому темпу продвижения по материалу программы.

Тот участник, который при этом оказывается учителем - консультантом, таким путем закрепляет свои знания по данной теме, добивается при этом более качественного усвоения. Для него роль учителя-консультанта - активная форма повторения и закрепления нового материала, если мы берем участника того же класса, того, кто только что изучал эту тему. Но это имеет положительный смысл и для тех, кто данную тему изучал год-два тому назад, т.е. для старшеклассника. Старшеклассники, выступая в роли учителей-консультантов, получают возможность систематически повторять материал, который изучался в прошлом или позапрошлом году.

В дальнейшем организация учебно-воспитательного процесса осуществляется на основе **новейшей педагогической технологии** с использованием методик сотрудничества «по вертикали», например, следующим образом.

По каждой теме (главе учебника) готовятся опорные конспекты (ОК). Таких опорных конспектов по программе (по учебнику) одного года обучения может быть 12-20. Опорные конспекты готовит учитель-преподаватель или они даются в учебнике (учебном пособии).

Подготовка обучающегося по первой теме может происходить по-разному (индивидуально, с помощью педагога, в парах сменного состава). Это относится и к подготовке последующих тем программы. В основном обучающиеся готовятся, работая друг с другом или индивидуально, по следующему алгоритму.

1. Двукратное изложение по ОК своему подопечному, тому участнику, который по программному материалу непосредственно следует за ним.
2. Получивший новую тему, изложенную впереди идущим, перерисовывает ОК, уточняя значение каждого сигнала (знака или слова).
3. Чтение текста по учебнику, поиски ответов на вопросы программы-вопросника.
4. Обучаемый отвечает участнику-преподавателю на его вопросы и на вопросы программы-вопросника, излагает новый материал и при этом использует ОК. Идет проверка его готовности к преподаванию.
5. Решаются задачи (выполняются упражнения), указанные в программе-вопроснике.
6. Проверяется решение устных и письменных задач и примеров (выполнения

- упражнений); проводится обучение и проверка овладения новой темой (темами).
7. Контрольные работы с последующим выполнением дополнительных заданий или без них.
 8. Решение более сложных задач (при наличии резервного времени).
 9. Повторение всего курса данного года обучения (теорию и практические задания).
 10. Непосредственная подготовка к экзамену.
 11. Экзамен (письменный или устный, или двух видов).
 12. Подготовка очередника (своего подопечного) к экзамену. Восполнение пробелов, помощь учителю-преподавателю.

Примерно те же этапы практикуются и без использования опорных конспектов. Сравнительно незначительные отклонения допускаются при изучении разных учебных предметов[6; 8].

Заключение.

Освоение учебных дисциплин организуется на интенсивной, интегративной основе, т.е. путем так называемого «погружения». На начальной ступени допускается как многообразие учебных предметов, так и «погружение». Все зависит от разумного и умелого сочетания двух подходов.

Литература

1. Кариев А.Д. Модель формирования готовности учителя к обучению на основе интерактивных методов как условие развития творческих способностей обучающихся / Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, Биробиджан.- 2015, № 1 (18), С.66-71
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - т.1. - 468 с; т.2. - 401 с.
5. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы: Монография. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. – 355 с.
6. Дьяченко В.К. Избранные дидактические произведения: В 10-и т./Под ред. Г.М.Кусаинова, Е.Н.Васильевой. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2018-2019.
7. Кусаинов Г.М., Кагазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтыкбаева Л.Р., Нугуманова С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн.– Нур-Султан-Алматы: Изд-во Эверо, 2019. – т. 1. – 304 с.; т.2.– 296 с.
8. Кусаинов Г.М., Каримова Б.С., Васильева Е.Н. Дидактика коллективного способа обучения: словарь-справочник. - Алматы: Изд-во «Эверо», 2018. –252 с

ИННОВАЦИИ И ОПЫТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ, ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ И УСПЕШНЫХ УЧАЩИХСЯ

Кучерявенко Елена Николаевна (г. Черноморск, Украина)

В современных социально-экономических условиях развивается «рынок труда» и «рынок личностей», которые предъявляют к подрастающему поколению высокие требования. Сегодняшним выпускникам в недалеком будущем предстоит принять на себя весь груз проблем, которые необходимо решать в постиндустриальном обществе современных цивилизованных рыночных отношений. Одной из приоритетных задач современной школы становится создание условий для формирования конкурентоспособной личности, способной самостоятельно, результативно, ответственно и морально решать общественные и свои личные (профессиональные и непрофессиональные) проблемы. Создание соответствующих условий для развития такой личности позволит, учреждениям общего среднего образования повысить качество подготовки выпускников - будущих абитуриентов и специалистов-профессионалов, к профессиональному самоопределению, самостоятельной жизни, самореализации, социализации, и сформировать высокий уровень конкурентоспособности в быстро изменяющихся инновационной среде [4; 5, 9; 10, с. 42; 11].

Опыт работы, учителем трудового обучения (обслуживающий труд) дал возможность нам убедиться в том, что *учащихся следует заинтересовать*: знакомя их с большим количеством разнообразных технологий и материалов (историей их создания и т.п.); работать с различными инструментами; овладеть технологиями изготовления изделий (обязательно полезных) с самых неожиданных материалов [1, 2; 3, 4, 7]. Для *определения предпочтений и способностей* соискателей образования необходимо провести тестирование, беседы и продемонстрировать ученикам готовые работы учеников прошлых лет, изготовленных для подарков членам семьи на различные праздники и т.д. (фото, видео). Мы убеждены - «Сделать своими руками - это интересно!» и это понимают дети и пытаются работать качественно, с любовью [2; 8].

Для создания благоприятных, комфортных условий обучения на уроках трудового обучения нами реализуются различные подходы и принципы:

- личностно-ориентированного обучения;
- деятельностно развивающего подхода;
- компетентно ориентированного обучения и тому подобное и др.

Освоение школьниками учебного предмета трудового обучения и технологий (обслуживающий труд) для каждого ученика дает возможность: подготовить к взрослой жизни, их социальной адаптации после школы; способствуют развитию мотивационной сферы учащихся, их творческой активности, улучшению качества знаний и умений. Реализовать эту задачу нам удастся благодаря созданию на уроках ситуации успеха - разработка и внедрение индивидуальной траектории развития для каждого ученика.

С этой целью, в практику работы преподавания трудового обучения (обслуживающего труда), нами отдается предпочтение использования на уроках инновационных технологий, форм и методов обучения, воспитания, мониторинга и оценки:

- активные и интерактивные формы и методы обучения,
- проектные технологии, метод проектов;
- работа с разноуровневыми творческими задачами, с учетом различных уровней учебных возможностей учеников,
- мультимедийные презентации и учебные видеоролики;
- диспуты и дискуссии, и тому подобное.

Это дает возможность:

- создать комфортные условия обучения, где каждый ученик чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, которые способствуют сотрудничеству, доброжелательности;

- развития нестандартно мыслящей личности, для этого разрабатываются, обсуждаются и осмысливаются различные правила взаимодействия. Например, право на ошибку, уместность и неуместность вопросов, равноправие в деятельности, позиция собеседников;

- налаживанию эффективной коммуникации и обратной связи с учениками и их родителями;

- воспитанию толерантности как ядра социализации личности. Это предусматривает развитие терпимости, уважения к другим людям, понимание других культур.

В данной публикации раскроем собственный опыт совершенствования технологий, форм и методов работы учителя трудового обучения на пути развития творческих и успешных учеников.

Рассмотрим *особенности использования личностно-ориентированного обучения*. Для реализации принципов личностно-ориентированного обучения нами используются следующие методы:

- словесные (рассказ, объяснение, дискуссии, беседы, рефераты и т.п.);

- видео (мастер-классы, этапы изготовления изделия, учебные видеоролики)

- практически-поисковые (проектно деятельность, эскизы, клаузуры, составление технологических карт, исследования) [1; 3, 4].

Также, одним из эффективных инструментов развития творческих способностей учащихся, нами внедряется в учебный процесс *проектная деятельность*.

Метод проектов использую на уроках, *начиная работать с учениками 5-го класса*. Внедрение проектно технологии дает возможность включить учащихся в процесс творческой деятельности (от идеи до ее практической реализации), осуществляется полная и органическая связь обучения, с жизнью и интересами личности, и практической деятельностью учащихся. Преимущество в создании проектов отдаем творческим проектам. Происходит обучение работе над творческими проектами учащихся постепенно. Учитель сначала использует кратковременные проекты, выполнение которых укладывается в рамки одного урока. Постепенно проекты усложняется, становятся более продолжительными.

Таким образом, *в 9 классе ученики* уже имеют все навыки для самостоятельного создания творческих проектов и умеют целесообразно определять свою деятельность в компетентно ориентированном уроке.

В 10-11 классах работа над проектами направлена на развитие самообразовательной деятельности, учитывая основные принципы реализации данной технологии: самостоятельность, деятельность, результативность [1, 2].

Нами внедряется обучение по индивидуальной образовательной траектории и групповые проекты, долговременные индивидуальные и групповые проекты (во внеурочное время). Системно работаем над подготовкой работ для участия в творческих конкурсах, в том числе, посвященных школьных праздников.

Во время выполнения проекта ученики приобщаются к участию в выполнении задач организационного, конструкторского, технологического и заключительного этапов.

Выполнение *индивидуальной творческой деятельности*, на каждом этапе проектирования, позволяет успешно формировать ключевые компетентности личности, необходимые в дальнейшей жизни:

- коммуникативные,

- информационные,

- социальные,

- здоровьесберегающие,

- компетентности связаны с жизнью в поликультурном обществе,
- с навыками учиться на протяжении всей жизни и т.д.

А главное, формирование компетентностей личности, направленных на развитие и реализацию творческого потенциала учащихся, их формирования позволяет приобретения опыта творческой самореализации.

В процессе работы учителя трудового обучения, на пути развития творческих и успешных учеников, нами используется работа с разноуровневыми творческими задачами. Особого внимания при этом нами уделяется, учету различных уровней учебных возможностей учащихся. При этом, учителем определяются тренировочные и творческие задания, при выполнении которых учащиеся включаются в различные виды проектных деятельности начиная с частично-поискового уровня и достигая развития творческого уровня.

В процессе использования проектной технологии ученику предоставляется возможность свободного выбора вида и форм деятельности.

Использование *личностного-ориентированного содержания обучения* в сочетании с гибким педагогическим управлением, направленным на диалогическое взаимодействие, создание ситуации успеха, стимулирует творческую активность учащихся.

Наиболее рациональными считаем методы:

- вживание в образ, когда при проектировании нового изделия, ученик представляет себя в разных образах (Я-конструктор, я-модельер и др.)
- использование эвристических вопросов, когда ученику нужно ответить на вопрос «Когда? Где? Зачем? Как? »;
- символического видения, когда определяется связь между явлением и символом;
- осуществление сравнения и конструирование понятий, это позволяет ученику развитие умения анализировать и формулировать выводы.

Использование мультимедийных презентаций и учебных видеороликов повышают эффективность уроков. Целесообразно при этом использовать следующие методы:

- при изучении нового теоретического материала;
- для демонстрации техники выполнения определенных действий (с возможностью просмотра на личных гаджетах учеников и т.д.);
- для проверки знаний учащихся (компьютерное тестирование - это самопроверка и самореализация), для учителя - это средство качественного контроля знаний, программируемый способ накопления оценок;
- для углубления знаний, как дополнительный материал к урокам;
- как средство для изготовления раздаточного материала

На уроках широко использую различные инновационные интерактивные методы и формы организации учебно-трудового процесса и воспитания учащихся.

Чаще всего используются: «Мозговой штурм», «Микрофон», «Перестрелка», «Обучая - учись», «Круг идей», «найди ошибку», «Дизайн - анализ» и др.

Их использование в образовательном процессе:

- *дает возможность учителю:* задействовать к их выполнению всех учащихся;
- *дает возможность ученикам:* сформировать навыки работы в команде, воспитывают толерантность, гибкость, умение быстро адаптироваться, развить уверенность в себе. Это, в свою очередь, дает возможность ребенку: презентовать уровень знаний, свои способности и совершенствовать формирование социальной, коммуникативной компетентности.

При этом целесообразно *внедрение диспутов, дискуссии*, это предоставляет учащимся возможность:

- свободно выражать свои мысли,
- обсуждать их с другими учениками класса,

- развивать коммуникативные навыки, критическое и логическое мышление, воображение, внимание, память.

Основными задачами, которые ставятся нами перед собой (как учителя), это переориентация и совершенствования отдельных звеньев образовательного процесса для создания ситуации успеха и повышения качества образования.

В процессе обучения и воспитания учащихся нами отдается предпочтение деятельно *развивающему* подходу. Это прежде всего:

- исключение методов принуждения к обучению и использование таких методов, привлекают учащихся к трудовой деятельности, создавая чувство успеха, движения вперед, развития;

- формирование личной ответственности учащихся за трудовую деятельность, веры в возможность преодоления трудностей;

- идея поддержки, которая позволяет даже слабому ученику продвигаться в обучении;

- идея опережение, которая ускоряет развитие наиболее способных учащихся;

- использование технологии обработки материалов, помогает усваивать основные понятия, связи;

- соответствие формы деятельности ее содержания;

- использование таких форм контроля и оценки знаний, которые ориентированы на обучение без принуждения (тестовые задания, защита творческих проектов)

- самоанализ, коллективное творческое самоуправление.

Рассмотрим достигнутые нами результаты реализации инноваций и опыта профессиональной деятельности учителя трудового обучения. Относительно результативности реализации опыта *можно выделить внешний и внутренний результаты*.

Внутренний результат - это опыт деятельности, является бесценным достоянием учащегося, соединяя в себе знания, умения, компетенции и ценности.

Внешний результат - это то, что можно увидеть, осмыслить, применить в реальной деятельности. Он представлен изделиями, конкретными творческими находками соискателей образования, результатами обучения, информационными материалами и их прогрессом в формировании ключевых компетенций.

Одним из результатов нашей работы, как учителя трудового обучения, можно считать результаты достижений участия моих учеников в олимпиадах по трудовому обучению:

- 2017-2018 р. г.: II и III место на 2-м (в городском) этапе олимпиады по трудовому обучению и технологий;

- 2018-2019 р. г.: I и II место на 2-м этапе (городском), и место на 3-м (областном), III место на 4-м (республиканском) этапах олимпиады по трудовому обучению и технологий;

- 2019-2020 р. г.: I место (среди 9 кл.) и I место (среди 11 кл.) на 2-м (городском) этапе, III место (среди 9 кл.) и I место (среди 11 кл.) на 3-м (областном) этапе олимпиады по трудовому обучению и технологий.

Достижение значительных результатов в профессиональной деятельности учителя, проявляется в творческом развитии и успеваемости учащихся, возможно при условии: постоянного профессионального совершенствования и повышения квалификации, самообразования и самосовершенствования. Примером, которых являются:

- «STEM и STEAM образование в работе современного учителя трудового обучения, технологий» (курсы повышения квалификации);

- «Повышение психологической и эмоционально-нравственной компетентности педагогов» (очно-дистанционная форма);

- «Образовательное пространство G Suite. Смешанное обучение »(очно-дистанционная форма);

- «Мышление логическое, креативное, критическое» (интернет-конференция)
- «Интернет-ресурсы в учебном процессе» (интернет-конференция)
- «Интерактивное взаимодействие-онлайн между участниками образовательного процесса» (вебинар)
- «Технология организации мониторинга качества школьного образования как предпосылка эффективного институционального аудита» (тренинг)
- «Педагогика XXI века: 20 лет спустя» (фестиваль)
- «Формирование компетенций конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности Новой Украинской школы. Итоги встреч в рамках Открытого образовательного пространства «Новая украинская школа: цель, надежда, реалии» (тренинг)
- «Технология эффективного взаимодействия и взаимопонимания в деловых и межличностных взаимоотношениях» (тренинг) и тому подобное.

Вывод. Внедрение в образовательную практику инновационных технологий, форм, методов и освещения собственного опыта работы учителя трудового обучения (в частности, представленных в данной публикации) позволило:

сформировать научно обоснованную систему подготовки личности к жизни, сознательного профессионального самоопределения учащихся - оптантов (человек, выбирает профессию), их дальнейшей самореализации и социализации; развить ключевые и базовые жизненные компетентности для формирования конкурентоспособной личности. Что является ведущим путем повышения качества образования и развития творческих и успешных учеников. Все это, в свою очередь, удовлетворит потребность страны в отраслевых профессиональных кадрах различного уровня подготовки.

Литература

1. Верещака (Кучерявенко) О. М. Особливості організаційно-методичного забезпечення практичної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці // Проблеми практичної підготовки інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах: Матеріали Всеукраїнської науково - практичної конференції 25-26 листопада 2004 р. – Херсон: ХДУ. – 2004. – С. 67-70.
2. Верещака (Кучерявенко) О. М. Особливості формування ціннісних установок в учнів шкіл, адекватних сучасним умовам. – Херсон: Придніпров'я. – 1998. – С. 149-154
3. Верещака (Кучерявенко) О. М. Педагогічний експеримент та деякі проблеми його впровадження: Науково методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій. – Херсон: Придніпров'я. – 1999. – С. 153-156.
4. Верещака (Кучерявенко) О. М. Шляхи формування здорового способу життя в освітніх закладах м. Херсон // Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи її розвитку в Україні. – Київ: Магістр-S. – 1999 – С. 58-62.
5. Доротюк В.І., Левченко Ф. Г., Рогоза В.В., Доротюк О.Г., Піддячий М.І., Чудакова В.П., Васьківський М.В. Обираємо професії типу «людина-людина», «людина-знакова система», «людина-художній образ»: навчальний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ, – 2019. – 112 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718285>
6. Доротюк В.І., Левченко Ф. Г., Рогоза В.В., Доротюк О.Г., Піддячий М.І., Чудакова В.П., Васьківський М.В. Обираємо професії типу «людина-природа», «людина-техніка»: навчальний посібник. – Київ: КОНВІ ПРИНТ, – 2019. – 112 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718281>
7. Концепції «Нова українська школа. URL: <http://osvita.ua/school/reform/54276/>
8. Кучерявенко О. М. «На урок»: освітній портал. URL: <https://naurok.com.ua/profile/206152>
9. Чудакова В. П. Діагностика та корекція «компетентності інноваційності» – показника

конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2019. Вип. 1 (22). – 130 с. – С. 114–126.

URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_1/16.pdf

10. Чудакова В. П. Методика допрофесійної підготовки оптантів, компонента технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості. Науковий семінар-практикум. // Освіта і розвиток обдарованої особистості: наук.-метод. журнал / Н. Ф. Федорова (гол. ред. та ін.). Київ. : ІОД. 2018. № 4 (71) / IV квартал/. С. 42-54.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2018_4_11

11. Чудакова В. П. Психолого-организационная технология формирования психологической готовности к инновационной деятельности – инструмент развития конкурентоспособности и инновационной компетентности личности // *Актуальные проблемы внедрения инноваций, интеграции и современных технологий обучения в непрерывном образовании*: материалы международной научно-практической конференции (Бухара, 10.05.2019). – Бухара, – 2019 – С. 3–9.

12. Чудакова В. П. «Формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності Нової Української школи. Підсумки зустрічей у рамках Відкритого освітнього простору «Нова українська школа: мета, надія, реалії»: (Одеса, 29.03.2018) «Формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності Нової Української школи. Спікер: Чудакова Віра Петрівна, старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук, кандидат психологічних Інтернет видання.

URL: <https://osvita-omr.gov.ua/diialnist/napriamky-roboty/nova-ukrainska-shkola/>

13. Чудакова-В. П. «Технологія ефективної взаємодії і взаєморозуміння у ділових та міжособистісних взаємостосунках» у рамках освітньої програми «Формування компетентностей конкурентоздатної особистості умовах інноваційної діяльності Нової Української школи», для директорів Одеси майстер-клас. URL: [Чудакова-В.П.- для директорів-Одеси](https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/Чудакова-В.П.-для-директорів-Одеси-29.03.2018.pdf)

[майстер-клас](https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/Чудакова-В.П.-для-директорів-Одеси-29.03.2018.pdf) <https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/Чудакова-В.П.-для-директорів-Одеси-29.03.2018.pdf>

УРОКИ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Мажидов Шухрат Муртазоевич
(г. Навои, Узбекистан)

Современное развитие общества характеризуется переходом на новый этап, в котором важную роль исполняют новые информационно - коммуникационные технологии. В настоящее время стремительно растет их значимость, поскольку успешность национальной экономики и политики государства зависит от интеллектуального потенциала нации, эффективности национальной системы образования, ее способности адекватно отвечать на современные вызовы информационного века. Компьютерная грамотность является необходимым атрибутом современного человека, способствующая органической социализации в современном стремительно изменяющемся мире. Поэтому возникающие задачи требуют новых решений в создании и обновлении организации обучения, включение новейших технических и технологических средств с целью повышения эффективности и оптимизации учебного процесса.

Двадцать первый век — это век информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационных технологий сейчас активно внедряются в различные сферы жизни, в том числе и в систему образования. В настоящее время

большое количество информационно - коммуникационных технологий применяется в учебном процессе. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дает учителю большие возможности при проведении урока, делает урок более увлекательным, запоминающимся. Персональные компьютеры давно уже стали повседневным и обычным инструментом в жизни человека, широкое распространение сети Интернет дает нам возможность широко ее использовать в образовательном процессе. Современный учитель, благодаря сети Интернет, имеет возможность найти тот материал, который понадобится для него и предоставит широкую информацию школьникам о его предмете. [2, с.6].

В последнее время встает вопрос - как использовать современные информационно-коммуникационные технологии в обучении и нужны ли они, ведь раньше спокойно обходились и без них. Но прогресс не стоит на месте, а значит, и отказываться от новых внедрений нецелесообразно.

Современные информационно-коммуникационных технологий предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Информационно-коммуникационных технологий позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению.

Применение современных компьютерных технологий в обучении является одним из наиболее устойчивых направлений развития образовательного процесса в наше время. С помощью использования современных технических средств можно повысить мотивацию ученика. В качестве основной цели использования информационных технологий на уроках музыки можно рассматривать активизацию познавательной и творческой деятельности обучающихся. А предмет музыки, как никакой другой, располагает возможностями для творчества, так как музыка - есть предмет сотворчества на уровне личности автора музыкального произведения, личности учителя и личности учащегося, его потребность и способность к творчеству, самореализации, совершенствованию.

В условиях свободного, неограниченного доступа учащихся к информации станет практически невозможным привычное сейчас обучение всех на основе одного учебного плана и единых, так называемых «базовых» программ. Учителю придется принять в качестве реальности тот факт, что объем знаний, доступных ученику, действительно неисчерпаем и, что ученик может знать по той или иной дисциплине значительно больше предусмотренного программой, но только в таком направлении, которое в этой программе, возможно, вообще не затрагивалось. Современный компьютер имеет великолепную возможность взять на себя рутинную работу по непосредственной передаче знаний и фактов, полной или частичной проверке полноты и прочности их усвоения, а также по отработке многих стандартных умений и навыков. Однако для того, чтобы все эти возможности могли быть реализованными в массовом учебном процессе, необходима фундаментальная научная, а затем научно-методическая проработка самой концепции образования в эпоху компьютеров, глубинное переосмысление ролей и функций каждого из субъектов педагогического процесса.

В последние годы при изучении музыки в общеобразовательной школе все чаще используется компьютерная техника, поэтому мы можем значительно обогатить методические возможности урока.

Мультимедийные ресурсы для уроков музыки подразделяются на: музыкальные игры; музыкальные произведения; зрительный ряд; справочные, энциклопедические издания; программные средства для создания, записи, воспроизведения музыки.

Использование ИКТ на уроках музыки бывает в виде докладов, проектов с компьютерной презентацией в программе Power Point, просто зрительного ряда, который я стараюсь использовать как можно чаще. Цель использования этих форм - создать комфортные условия обучения, при которых ученики взаимодействуют между собой. Электронные презентации, используемые на уроках, позволяют более наглядно

представить либо иллюстративный материал к уроку, либо творческие работы учащихся. [3]

Презентация позволяет учителю иллюстрировать свой рассказ, делает рассказ учителя более увлекательным, а самое главное, концентрирует внимание учащихся на учителе, что очень важно. Презентации можно применять на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемого материала позволяет учащимся эффективнее воспринимать излагаемый учителем материал. При создании слайдов, возможно, использовать анимацию, это очень удобно для последовательного изложения материала. С помощью анимации можно сконцентрировать внимание учащихся на главном в изучаемом материале.

Почти на каждом уроке мы имеем возможность просмотра различных видеофильмов с балетами, операми, мюзиклами, рок - операми. Информация, представленная на компьютерных дисках, позволяет проводить виртуальные экскурсии и путешествия по странам и эпохам, знакомясь с образцами музыкального искусства. Все это помогает реализовать на практике те идеи, которые способствуют эффективному решению образовательных задач, достижению нового качества обучения.

В урочной деятельности и во время факультатива "Компьютер и музыка" я использую компьютерную обучающую программу "Дракоша в мире музыки", которая включает в себя не только информацию по теории музыки, музыкальной литературе, но и игровую деятельность, что позволяет использовать ее для смены видов деятельности на уроках. В программе пять разделов, в конце каждого из которых имеются тесты по пройденному материалу. Ученики, сидя каждый за своим компьютером, с удовольствием осваивают весь предложенный материал.

Имеющееся в классе цифровое пианино позволяет ребятам, не имеющим профессиональной музыкальной подготовки понять азы применения аккомпанемента к песням.

Программа "Уроки музыки с дирижером Скрипкиным" в доступной форме приближает каждого обучающегося к познанию тайн музыкального искусства. Программа включает в себя игры и задания на развитие музыкальности, способы изготовления музыкальных инструментов из подручных материалов, удобный словарь музыкальных терминов, информацию о композиторах и инструментах с демонстрацией их звучания, нотную грамоту. Все упражнения по нотной грамоте озвучены и в доступной форме рассказывают об азах музыкальной теории. Кроме того, музыкальные сказки радуют каждого ученика начальных классов.

На современном этапе развития информатизации образовательного процесса и оснащения компьютерной техникой аудиторий, предназначенных для проведения общеобразовательных дисциплин, целесообразно применение коллективной формы обучения. В этом случае учитель использует мультимедиа для объяснения нового материала, демонстрации музыкального произведения, фрагментов концертов, других музыкальных явлений, недоступных для непосредственного наблюдения. С их помощью акцентируется внимание учеников на ключевых моментах во время изложения учебного и музыкального материала. В рассматриваемом контексте учитель является главным источником сведений о музыкальных стилях и жанрах, творчестве композиторов и характеристике музыкальных произведений, музыкальной и нотной грамоте. Как и в традиционной форме организации музыкального занятия, он остается ведущим в процессе информационной, исполнительской, контрольной, корректирующей, воспитательной деятельности на уроке. Преподаватель должен тщательно продумать и оценить эффективность использования мультимедиа и средств обучения в соответствии с конечными целями учебного курса, предварительными знаниями и опытом участников, учебными программой и планом.

Таким образом, применение информационно - коммуникативных технологий на

уроках музыки делает урок познавательным, разнообразным, а самое главное - современным. Изменилась роль ученика на уроке: из пассивного слушателя он становится активным участником процесса обучения; формируется положительное отношение к предмету. [1]

Использование ИКТ способствует развитию личности не только обучающихся, но и педагогов. Происходит осмысление собственного опыта, совершенствование своего профессионального мастерства. Все это способствует оптимизации учебного процесса на основе информатизации.

Литература.

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Гуманитарный издательский центр, 1997. - 384 с.
2. Сельченко К.В. Психология художественного творчества. - М.: Харвест, 2005. - 752 с.
3. Тарас А.Е. Психология музыки и музыкальных способностей. - М.: АСТ, 2005. - 720 с.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ И ЕЕ РОЛЬ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

*Мамарасулзода Зулхумор
(г. Джиззак, Узбекистан)*

Хорошая музыкальная память — это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания. Гигантской музыкальной памятью обладали В.А. Моцарт, Ф. Лист, А.Т. Рубинштейн, С.В. Рахманинов, А. Тосканини, которые без труда могли удерживать в своей памяти почти всю основную музыкальную литературу. Но то, что большие музыканты достигали без видимого труда, рядовым музыкантам даже при наличии способностей приходится завоевывать с большими усилиями. Это относится ко всем музыкальным способностям вообще и к музыкальной памяти в особенности. «Музыкальная память, как и память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» (Н.А. Римский - Корсаков).

При запоминании музыкального произведения мы используем двигательную, эмоциональную, зрительную, слуховую и логическую памяти. В зависимости от индивидуальных способностей каждый музыкант будет опираться на более удобный для него вид памяти,

Как считает А.Д. Алексеев «Музыкальная память -- понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти». По его мнению необходимо, «чтобы у пианиста были развиты по крайней мере три вида памяти -- слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального искусства, логическая -- связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора и двигательная -- крайне важная для исполнителя-инструменталиста».

Этой точки зрения придерживался и С.И. Савшинский, который считал, что «память пианиста комплексная -- она и слуховая, и зрительная, и мышечно-игровая».

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л. Маккиннон также считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет

собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек — это память уха, глаза, прикосновения и движения». По мнению исследовательницы, «в процессе заучивания наизусть должны сотрудничать по крайней мере три типа памяти: слуховая, тактильная и моторная. Зрительная память, обычно связанная с ними, лишь дополняет в той или иной степени этот своеобразный квартет». [3, с.184]

К настоящему времени в теории музыкального исполнительства утвердилась точка зрения, согласно которой наиболее надежной формой исполнительской памяти является единство слуховых и моторных компонентов.

Б.М. Теплов, говоря о музыкальной памяти, слуховой и двигательный компоненты считал в ней основными. Все другие виды музыкальной памяти считались им ценными, но вспомогательными. Слуховой компонент в музыкальной памяти является ведущим. Но, говорил Б.М. Теплов, «вполне возможно, и, к сожалению, даже широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на фортепиано музыки. Фортепианная педагогика должна выработать связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями такие же тесные и глубокие, как и связи между слуховыми представлениями и вокальной моторикой». [3, с.184]

Большое значение для развития музыкальной памяти придается современными методистами и предварительному анализу произведения, при помощи которого происходит активное запоминание материала. Важность и эффективность этого метода запоминания была доказана в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, американский психолог Г. Уиппл в своих экспериментах сравнивал продуктивность различных методов запоминания музыки на фортепиано, которые отличались друг от друга тем, что в одном случае перед изучением музыкального сочинения на фортепиано проводился предварительный его анализ, в другом - анализ не был применен. При этом время для заучивания в обеих группах испытуемых было одинаковым.

Г. Уиппл пришел к выводу, что «метод, в котором использовались периоды аналитического изучения до непосредственной практической работы за инструментом, показал значительное превосходство перед методом, в котором период аналитического изучения был опущен. Эти отличия так значительны, что очевидно доказывают преимущество аналитических методов перед бессистемной практикой не только для группы студентов, участвующих в эксперименте, но и для всех прочих студентов-пианистов». По мнению Г.Уиппла, «эти методы окажут большую помощь в повышении эффективности запоминания наизусть... У большинства студентов аналитическое изучение музыки дало значительное улучшение процесса запоминания по сравнению с немедленной практической работой за инструментом». [3, с.185]

К аналогичному выводу пришел и другой психолог, Г. Ребсон, который предварительно обучал своих испытуемых пониманию структуры и взаимного соотношения всех частей материала, а также тонального плана музыкального произведения. Как отмечал исследователь, «без изучения структуры материала запоминание его сводится к приобретению чисто технических навыков, которые сами по себе зависят от бесчисленных и долгих тренировок». [3, с.185]

По мнению Л. Маккиннон, «способ анализа и установления сознательных ассоциаций является единственно надежным для запоминания музыки... Только то, что отмечено сознательно, можно припомнить впоследствии по собственной воле». [3, с.186]

Аналогичной точки зрения на рассматриваемую проблему придерживался и А. Корто. «Работа над запоминанием должна быть целиком разумной и должна облегчаться вспомогательными моментами в соответствии с характерными особенностями произведения, его строением и выразительными средствами». [3, с.186]

Немецкий педагог К. Мартинсен, рассуждая о процессах запоминания музыкального произведения, говорил о «конструктивной памяти», подразумевая под этим умение исполнителя хорошо разбираться во всех мельчайших подробностях разучиваемой вещи, в их обособленности и умение собирать их воедино. [3, с.186]

Важность аналитического подхода к работе над художественным образом подчеркивается и в работах отечественных музыкантов-педагогов. Показательно в этом отношении следующее высказывание С.Е. Фейнберга: «Обычно утверждают, что сущность музыки -- эмоциональное воздействие. Такой подход сужает сферу музыкального бытия и необходимо требует и расширения, и уточнения. Только ли чувства выражает музыка? Музыка прежде всего свойственна логика. Как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний. И эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой». [3, с.186]

Понимание произведения очень важно для его запоминания, потому что процессы понимания используются в качестве приемов запоминания. Действие по запоминанию информации сначала формируется как действие познавательное, которое затем уже используется как способ произвольного запоминания. Условием улучшения процессов запоминания оказывается формирование процессов понимания как специально организованных умственных действий. Эта работа -- начальный этап развития произвольной логической памяти.

В современной психологии действия по запоминанию текста делятся на три группы: смысловая группировка, выявление смысловых опорных пунктов и процессы соотнесения. В соответствии с этими принципами В.И. Муцмакер [2] разработал приемы работы по заучиванию музыкального произведения наизусть.

Смысловая группировка. Сущность приема, как указывает автор, заключается в делении произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, каждый из которых представляет собой логически завершённую смысловую единицу музыкального материала. Поэтому прием смысловой группировки с полным правом может быть назван приемом смыслового разделения... Смысловые единицы представляют собой не только крупные части, как экспозиция, разработка, реприза, но и входящие в них -- такие, как главная, побочная, заключительная партии. Осмысленное запоминание, осуществляемое в соответствии с каждым элементом музыкальной формы, должно идти от частного к целому, путем постепенного объединения более мелких частей в крупные.

В случае забывания во время исполнения память обращается к опорным пунктам, которые являются как бы включателем очередной серии исполнительских движений. Однако преждевременное «вспоминание» опорных пунктов может отрицательно сказаться на свободе исполнения. Использование приема смысловой группировки оправдывает себя на начальных этапах разучивания вещи. После того, как она уже выучена, следует обращать внимание в первую очередь на передачу целостного художественного образа произведения.

Смысловое соотнесение. В основе этого приема лежит использование мыслительных операций для сопоставления между собой некоторых характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента изучаемого произведения.

В случае недостатка музыкально-теоретических знаний, необходимых для анализа произведения, рекомендуется обращать внимание на простейшие элементы музыкальной ткани -- интервалы, аккорды, секвенции.

Оба приема -- смысловая группировка и смысловое соотнесение -- особенно эффективны при запоминании произведений, написанных в трехчастной форме и форме сонатного *allegro*, в которых третья часть подобна первой, а реприза повторяет экспозицию. Пристального внимания требуют к себе имитации, варьированные повторения, модулирующие секвенции и т.п. элементы музыкальной ткани.

Таким образом, музыкальная память представляет собой сложный комплекс различных видов памяти, но два из них -- слуховой и моторный -- являются для нее самыми важными. Логические способы запоминания, такие как смысловая группировка и смысловое соотнесение, улучшают запоминание и могут быть настойчиво рекомендованы молодым музыкантам, желающим продвинуться в этом направлении. Однако опора на произвольную или произвольную память может зависеть и от особенностей мышления музыканта-исполнителя, преобладания в нем мыслительного или художественного начала. Разные этапы работы требуют различных подходов к запоминанию, и известная формула И. Гофмана, относящаяся к способам разучивания музыкального произведения, может служить хорошим ориентиром в работе.

Правильное распределение повторений в процессе заучивания, когда делаются разумные перерывы и обращается внимание на активный характер повторения, также способствует успеху.

Литература.

4. Акимова Г. Память на пять. - Е.: У-фактория, 2006. - 263 с.
5. Муцмакер В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано. - М.: Музыка, 1984. - 185 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Гуманитарный издательский центр, 1997. - 384 с.
7. Сельченко К.В. Психология художественного творчества. - М.: Харвест, 2005. - 752 с.
8. Тарас А.Е. Психология музыки и музыкальных способностей. - М.: АСТ, 2005. - 720 с.
9. Хорошевский Н.И. Как запомнить, чтобы помнить. - Р-н/Д.: Феникс, 2004. - 252с.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЗБЕКИСТАНА

*Мирзаев Уктам Орипович
(г. Навои, Узбекистан)*

Музыкальная культура Узбекистана зародилась в глубокой древности. Об этом свидетельствуют памятники материальной культуры, обнаруженные на территории страны. Узбекская музыка тесно связана с музыкальной культурой всей Средней Азии, но в то же время она глубоко своеобразная. В музыкальном наследии узбекского народа, как и многих других народов Востока, различаются два крупных пласта - фольклор и профессиональное искусство устной традиции (макомы и другие произведения развитой формы). [1, с.15]. В период 1860 - 1917 гг. после присоединения Средней Азии к России этнографы и путешественники, побывавшие в Средней Азии в XIX и начале XX веков, заинтересовались и музыкальными инструментами, изучая быт местных народов. Было отмечено, что музыкальные инструменты - дутар и кобыз можно встретить почти в каждом доме, что говорит о широком распространении домашнего музицирования, обучение которому осуществлялось на слух.

В Узбекистане музыкальные инструменты богаты и разнообразны. Среди струнно-смычковых - гиджак, сато, кобуз, сетор; струнно-щипковых - домбра, дутар, танбур, уд, рубабы афганские (или бухарские) и кашгарские; струнно-ударных - чанг; духовых язычковых - сибизик, буламан (балабан), сурнай, кошнай; духовых флейтовых - най, гаджир-най; медных духовых - карнай; ударных - дойра, нагора, чиндаул, сафаиль, кошук и другие. Характерная особенность узбекских ансамблей - игра в унисон. На основе родства инструментов по звуковым и другим признакам в Узбекистане (как и в Таджикистане) сложились две группы ансамблей:

а) ансамбли довольно резко и громко звучащих инструментов (карнай, сурнай и нагора или дойра). Такие ансамбли (в разном составе) выступают на открытом воздухе

- на площадях, улицах, во дворах. Они сопровождают большие традиционные празднества, различные обряды, улично-зрелищные представления. Каждый из инструментов выполняет самостоятельную функцию: сурнаю поручается мелодия, нагоре-усуль (ритмического построения, повторяемые на протяжении всего произведения и подобающие его метроритмике), карнай - своеобразные фанфары, совпадающие зачастую в своей ритмич. основе с усулем, исполняемым дойрой;

б) ансамбли инструментов сравнительно мягкого звучания (почти все инструменты, не входящие в первую группу) в весьма разнообразных сочетаниях. При любом составе обязательна дойра исполняет усуль. Ансамбли этой группы играют в основном произведения жанров, не связанных с обрядами, церемониальными процессами. В узбекском традиционном оркестре народных инструментов (играет в унисон в 2-3 октавы) разнообразии звучания достигается благодаря включению в него различных групп инструментов. [6, с.78].

Самое значительное собрание музыкальных инструментов того времени - коллекция А.Ф. Эйхгорна, военного капельмейстера. В ней собраны и описаны почти все узбекские музыкальные инструменты. Эйхгорн описывает их так. Дутар - Эйхгорн причисляет к роду лютни с двумя витыми струнами и с большим корпусом, имеющим форму полгруши. Гиджак - к струнно-смычковым инструментам, имеющим три струны (наподобие персидской кеманчи). Рубаб - к роду мандолины (имеется в виду рубаб бухарский или афганский). Сурнай - как деревянный духовой музыкальный инструмент с тростниковым пищиком. Кошнай - как двойную тростниковую флейту. (Эйхгорн замечает, что на таких флейтах (кошнаях) узбеки искусно подражают пению). Карнай - как военная труба жителей Средней Азии, имеющая прямую форму, употребляемая как сигнальный инструмент, при торжественных случаях, во время военных походов. Чирманда (дойра) - по описанию музыканта - инструмент, напоминающий ручные литавры древних египтян (как тамбурины с кольцами на обруче инструмента) употребляемые узбеками для аккомпанемента пению и исполнения плясовых мотивов. Инструмент «нагора» Эйхгорн определяет, как две маленькие глиняные литавры с двумя ударными пленками. Сафаиль он причисляет к кольцевидным погремушкам, пришедшим из Кашгара. Чанг музыкант-этнограф называет излюбленным музыкальным инструментом девушек. В коллекции Эйхгорна представлены танбур как трехструнный инструмент с плектром (нахуном), най, сарбознай - как древнейшие музыкальные инструменты, встречавшиеся в египетских памятниках.

А. Эйхгорн был одним из первых фольклористов второй половины XIX века, который подробно описал каждый музыкальный инструмент, чем внес большой вклад в музыкальную фольклористику и музыкальную науку. Он привлек для своего исследования разнообразный и ценный материал: записи, дневники, расшифровки, данные о музыкальных инструментах - народов Средней Азии. Военные капельмейстеры не только записывали народные мелодии и собирали музыкальные инструменты, но и способствовали развитию исполнительства на них. Известно, что уже в 80-е годы XIX века в Ташкенте был организован «Оркестр», который должен был представлять народную музыку узбеков на Всероссийской сельскохозяйственной выставке в Нижнем Новгороде (1890). Этим было положено начало пропаганде народного инструментария за пределами края. На выставке в нескольких залах были экспонированы все виды музыкальных инструментов, бытовавших в народе в конце XIX столетия. «Наиболее богат музыкальными инструментами, - писал известный историк музыки того времени Н. Финдейзен, - среднеазиатский отдел. Здесь встречаются хорошие экземпляры как струнных, так и ударных». «Нижегородская ярмарка, - подчеркивала Т. Вызго, - положила начало ознакомлению различных слоев населения центральной России с музыкальными инструментами Средней Азии».

В этот период в Среднюю Азию стали проникать европейские музыкальные инструменты (инструменты симфонического и духового оркестров, ударные

инструменты). Отдельные исполнители стали заменять гиджак скрипкой, заимствовать репертуар духовых оркестров. Во второй половине XIX века существенные изменения происходят и в области исполнительства на узбекских народных инструментах. Опираясь на народные традиции, видные музыканты - исполнители начали создавать новые, более развитые мелодии и песни. Появились видные исполнители на различных народных инструментах. Продолжал функционировать и жанр макомов, с его развитой инструментальной и вокальной частями. У ряда инструменталистов появилось стремление создать музыкальную нотацию. Осуществить это удалось поэту и музыканту из Хорезма Пехлевану Нияз Мирзабаши (Камил Хоразмий 1825-1879). Одарённый танбурист и гиджакист, во время путешествий с восхищением увидел музыкантов, играющих по нотам, и впоследствии записал специально созданной им «Хорезмской табулатурной нотацией» инструментальные части хорезмских макомов для танбура.

Следует, однако, отметить, что, несмотря на изобретение нотации, узбекская инструментальная музыка продолжала развиваться как музыка бесписьменной традиции. В этот период появился ряд выдающихся исполнителей-мастеров. Среди них Мухаммад Якуб Харратов, Уста Худайберды, Нияз-ходжа Ходжи и многие другие. Наряду с бухарской школой, создаются исполнительские школы в Хорезме, в Коканде, в Ташкенте. Многие из них прочно вошли в историю музыкальной культуры.

В крупных городах Узбекистана создавались ансамбли народных инструментов, которыми руководили известные мастера - Уста Алим Камиллов, Тохтасин Джалилов, Ахмаджан Умурзаков, Матюсуф Харратов, и многие другие. Чрезвычайно высока роль в становлении нового музыкального искусства Узбекистана - Тохтасына Джалилова, Мухитдина Кари-Якубова, создателя первого «Этнографического ансамбля» (1926) в Узбекистане, первого узбекского театра, Государственной передвижной концертно-этнографической труппы (1926). Широкий музыкально-общественный резонанс получила в этот период исполнительская деятельность выдающегося народного музыканта, исполнителя на дутаре, танбуре, нае - Юнуса Раджаби. Это деятельность носила просветительский характер. В 1927 году он создаёт при национальном радиокомитете ансамбль народных инструментов, впоследствии - оркестр. В 1937 году Н.Н. Мироновым из состава этнографического ансамбля, руководимого Тохтасыном Джалиловым, были отобраны 24 музыканта. Они составили ядро так называемого «нотного оркестра» узбекских народных инструментов. В 1938 году «нотный оркестр» в составе большого этнографического ансамбля, совершил большую гастрольную поездку. В том же году в филармонии появилась возможность создания самостоятельного оркестра узбекских народных инструментов под руководством А.И. Петросянца. В 20-е годы XX века интерес русских исследователей к изучению узбекской музыкальной культуре еще более возрос. Музыкальный техникум одновременно проводил также работу по изучению узбекской народной музыки.

Музыкальная жизнь молодой республики во второй половине 20-х и первой половине 30-х, XX века богата интересными событиями. В Самарканде и Намангане были сформированы музыкальные техникумы с отделениями узбекских народных инструментов. Во многих городах начали функционировать детские музыкальные школы. Значительным событием стало создание в Бухаре Восточной музыкальной школы (1920-1921), в которой обучали игре на узбекских народных инструментах по слуховому принципу. Первоначальное образование и навыки игры на узбекских народных инструментах здесь получили многие исполнители, ставшие в дальнейшем известными деятелями музыкального искусства республики. В их числе Мухтар Ашрафи (дутар), Аюб Кадыров (най), Шоназар Сахибов, Алимжон Халимов, Якуб Давыдов (танбур). [1,2].

В 1932 году Восточной музыкальной школы было создано Бухарское музыкальное училище с отделением узбекских народных инструментов. Одним из первых наставников стал Нажмитдин Насриддинов, воспитавший прекрасных талантливых музыкантов,

исполнителей на узбекских народных инструментах. Представителем бухарской исполнительской школы считается танбурист Маъруфджан Ташпулатов - замечательный исполнитель на плекторном и смычковом танбуре, педагог музыкальной школы, затем музыкального техникума, с 1932 года - ведущий наставник Бухарского государственного музыкального училища, Заслуженный учитель Узбекистана М. Ташпулатов воспитал таких танбуристов, как Давыдов Якуб, Шоназар Сахибов. Вопросы исполнительства на узбекских народных инструментах по нотной системе, подготовки и воспитания профессиональных исполнителей инструменталистов волновала многих деятелей музыкального искусства. Благодаря этому в 1928 году в Самарканде был открыт Научно-исследовательский институт музыки в хореографии. Он осуществлял функции как научно-исследовательского, так и музыкального учебного заведения. История создания народных инструментов имеет своих первых мастеров, определивших форму, параметры инструментов, качество материала, систематизации оформление внешнего вида и т.д. Изучение народных музыкальных инструментов, музыкальных традиций народов мира дает современным музыкантам богатый материал, помогающий представить, как зарождался и развивался музыкальный инструментарий на протяжении многих столетий, даже тысячелетий. Накопленный творческий опыт музыкантов позволил определить, каким должен быть инструмент с позиций современной исполнительской культуры.

Узбекские народные музыкальные инструменты, созданные руками мастеров Ш.Шоумаровым, У.Зуфаровым, М.Харратовым, Р.Исабаевым, содержат в себе как элементы преемственности, так и индивидуального творческого подхода, и высокого профессионализма. Необходимость и своевременность усовершенствования народных инструментов ощущали народные мастера Ташкента, Бухары, Намангана, Ургенча, Ходжента. Как отмечали Т.Вызго и А.Петросянц: «Творческие опыты по усовершенствованию народных инструментов приобрели большую систематизированность и целеустремленность».

Создание в 1943 году научно-исследовательской лаборатории явилось событием исторического значения, открывшим широкие перспективы разработки конструкций новых музыкальных инструментов, усовершенствования существовавших ранее образцов с учетом требований современности. Огромная потребность в музыкальных инструментах и массовый характер исполнительства на них обусловили создание экспериментальной фабрики национальных музыкальных инструментов в Ташкенте. Основанная в 1965 году, она явилась единственным в Средней Азии предприятием по массовому выпуску узбекских народных инструментов: ная, сурная, карная, чанга, рубабов, дутаров, дойры и нагоры, гиджаков, тара и ряда других музыкальных инструментов народов Востока. В первые годы функционирования фабрика выпускала весьма качественные инструменты, так как предприятие работало в творческом содружестве с научно-исследовательской лабораторией по реконструкции и усовершенствованию народных музыкальных инструментов. Постепенно эти контакты ослабевали, качество изготовления музыкальных инструментов заметно снижалось, и фабрика прекратила свое существование. В настоящее время в научно-исследовательской лаборатории «Миллий чолгу» при Государственной консерватории Узбекистана осуществляется огромная работа по созданию новых моделей народных инструментов и усовершенствование созданных ранее. Изготовленные инструменты экспериментальной лабораторией апробируются и прослушиваются ведущими исполнителями. Однако, до сих пор еще не решена проблема подготовки музыкальных мастеров и массового изготовления инструментов высокого улучшенного качества [2, с.19].

Таким образом, мы рассмотрели музыкальную культуру Узбекистана во всем ее многообразии и в соответствии с этапами её становления. Как и многие страны с богатой историей Узбекистан является развивающимся передовым центром своего региона.

Музыка стала одной из важных областей жизни народа. Это потребовало создание государственной системы подготовки профессиональных исполнителей народной музыки. Народное музыкальное искусство художественного образования Узбекистана — это процесс, который сформировывался в течение многих десятилетий. Как и любая сфера деятельности, педагогическая музыкальная структура страны начинала с малого, все больше развиваясь. Активное влияние оказали советские русскоязычные деятели, которые изучили узбекскую культуру, структурировали и скомпоновали ее. Они вырастили многочисленное поколение музыкантов, педагогов и культурных деятелей, которые являются ведущими лицами в истории музыкальной педагогики Узбекистана. Народные мастера находили творческий подход для создания узбекских народных музыкальных инструментов, в научно-исследовательской лаборатории разработали новые усовершенствованные модели инструментов, в фабрике народных музыкальных инструментов были выпущены качественные народные музыкальные инструменты, крупнейшими профессиональными мастерами и музыкантами.

Литература.

1. Вызго Т., Петросянц А. Узбекский оркестр народных инструментов / Т. Вызго, А. Петросянц. -Т., 1962. - 140 с.
2. Кароматова Ф.М. Узбекская инструментальная музыка / Ф.М. Кароматов. – Т.: Изд-во им. Г. Гуляма, 1972. - 360 с.
3. Ковбас М., Лейсек В. в Узбекистане / М. Ковбас, В. Лейсек. // Вопросы музыкальной культуры Узбекистана. Вып. Т.2. – Т.: Изд-во Худ. лит. им. Гафура Гуляма, 1969. - 111 с.
4. Ковбас М. Некоторые вопросы развития музыкального образования в Узбекистане / М. Ковбас // Вопросы истории и теории узбекской советской музыки. – Т., 1976. - 215 с.
5. Кари-Ниязов Т. Очерки культуры Советского Узбекистана. - М., 1955. - 428 с.
6. Petrosyans A.I. Cholg'ushunoslik 3-nashri. - Toshkent: «San'at», 1990. - 143 b.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЁНКА И ПЕДАГОГА В ПРОСТРАНСТВЕ МУЗЫКИ

Муртазоев Дониёр Ризокул ўғли (г. Навои, Узбекистан)

Эффективное руководство развитием музыкального мышления возможно на основе личностного подхода, обеспеченного адекватным содержанием и методами музыкального образования.

По мнению Л.С. Выготского, – формирование личности обусловлено человеческим общением. Человек имеет свои интересы, желания, потребности, он хочет проявить себя в жизни, самореализоваться, самоутвердиться. Это невозможно сделать без прямого или косвенного выхода на окружающих людей, на общество. Деятельность выступает всесторонней формой функционирования личности, постоянно усложняясь и изменяясь под влиянием её активности и социально-педагогических факторов.

Возникая как «процесс общественный», совершаемый в условиях человеческого коллектива, деятельность, как указывает Леонтьев, предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и допускает их совместный характер.

По мнению К.К. Платонова, совместная деятельность – это вид групповой деятельности, в которой действия её участников подчинены общей цели. Это сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, обучении, воспитании.

Личность может состояться лишь благодаря взаимодействию с другими людьми, участвуя в жизни общества и, таким путём, усваивая социальный опыт. Как и всякая

другая специфически человеческая деятельность, учебная деятельность по своей сути состоит в приобщении подрастающего поколения к накопленному опыту преобразования окружающей действительности, взаимодействия с другими людьми.

Специфика феномена деятельности как педагогического явления состоит в том, что в организованном образовательном процессе существуют два социальных субъекта – преподаватели и учащиеся, что и предопределяет её совместный характер.

В условиях совместной деятельности цель как образ будущего результата становится достоянием каждого человека, приобретая различный личностный смысл. Личностный смысл понимается как субъектное отношение к событиям и явлениям, переживаемое в форме интереса, желания или эмоций.

Обязательным компонентом совместной деятельности является непосредственная побудительная сила, общий мотив. Совместная деятельность представляет собой единство двух сторон: совместные воздействия на общий предмет труда, а также воздействие участников друг на друга.

Завершает структуру совместной деятельности общий конечный результат, складывающийся из оперативных оценок и контроля как текущих, так и итоговых результатов.

Анализ трудов философов, социологов позволил нам выявить целевые установки, отличительные характеристики, сущность совместной деятельности на музыкальных занятиях и вплотную подойти к обоснованию исходных принципов взаимодействий учителя и учащихся, которые невозможны без обращения к достижениям педагогической психологии.

Для нашего исследования интерес представляет подход А.Б. Орлова, который формулирует четыре взаимосвязанных принципа организации педагогического взаимодействия, способствующих не только передаче знаний, умений, навыков от учителя к ученикам, но также их совместному личностному росту, взаимному творческому развитию. Рассмотрим более подробно предлагаемые ученым принципы, так как они наиболее продуктивны для взаимодействия учителя и ученика в пространстве музыки. [6]

Первый принцип – «диалогизация» педагогического взаимодействия определяется в качестве ведущего, поскольку без него невозможно личностно-ориентационное обучение. Диалог основан на равенстве партнёров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку. Диалог как вид сотрудничества создает новый тип познавательного развития, который характеризуется повышением уровня мотивации учебной деятельности, а главное – психическими новообразованиями личности учащихся: изменения памяти, мышления и речи. Совместные действия позволяют каждой стороне – и учителю, и учащемуся – выступить принципиально равными друг другу, а учебный процесс превратить в подлинный диалог, связанный с совершенствованием себя. Саморазвитие и самовоспитание здесь становятся неотъемлемой частью учебной деятельности.

Второй принцип – «проблематизация» означает создание условий для самостоятельного обнаружения и постижения учащимися познавательных задач и проблем. Учащийся оперирует фактическим материалом так, чтобы получить из него новую информацию. Педагог должен передавать не готовые знания, а методические рекомендации для их получения.

Третий принцип – «персонификация» – принцип организации личностно-ориентированного педагогического взаимодействия. Этот принцип требует большего самопринятия человека, отказ от ролевых масок и включения во взаимодействие таких элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и сообразных им действий, и поступков) преподавателя и учащихся, которые не гармонируют ролевым ожиданиям и нормативам.

Четвёртый принцип – «индивидуализация» педагогического взаимодействия. Этот принцип означает выявление и возвращение в каждом учащемся индивидуально специфических элементов одарённости, разработку такого содержания и методов обучения, которые были адекватны возрастным и индивидуально-личностным особенностям всех воспитанников.

В результате принципов педагогического взаимодействия образуется творчество педагога и ребёнка в пространстве музыки.

Педагогическое управление творческим музыкальным процессом трактуется как средство педагогической регуляции продуктивной деятельности, которая осуществляется опосредованно, в скрытой форме, с помощью эмоционального воздействия, с целью создания творческого микроклимата, организуя проблемные ситуации в ходе импровизации и общения учителя с коллективом учащихся в музыкально-творческой деятельности.

Импровизация в процессе музыкальной деятельности помогает ребёнку самостоятельно решать довольно сложные творческие задания, позволяет установить эмоциональный контакт с музыкой, более глубоко познать и усвоить её, способствует эмоциональному самовыражению ребёнка. Музыкальная импровизация в детском возрасте – это особый вид элементарного творчества, в условиях которого у детей наиболее полно раскрываются творческие возможности, соединяются в единый процесс элементарные способности композитора и исполнителя.

В импровизационной деятельности важен не только результат (сочинённая мелодия, интонация), но и непосредственный творческий процесс, в котором развиваются способности и формируются творческие качества личности.

Приобщение учащихся к музыкальной импровизации и закрепление основных творческих знаний и умений – сложная многоуровневая деятельность. Современная музыкальная педагогика условно разделяет её на четыре уровня (от самого простого до самого сложного):

I уровень – уровень «сотворческой деятельности». Основной целью его является накопление музыкальных впечатлений и слушательского опыта для творческой деятельности. Здесь происходит элементарное развитие музыкальных способностей, интонационного, ритмического, гармонического слуха и накопление эмоционального и музыкального опыта.

II уровень – элементарное коллективно-индивидуальное творчество. На этом уровне элементарная импровизация осуществляется в совместной творческой деятельности учителя и учащихся. Коллективно-индивидуальное творчество наиболее успешно осуществляется в вопросно-ответной форме в трёх видах музыкальной импровизации: ритмической, вокальной, инструментальной.

III уровень – коллективное музицирование. Фундаментальную систему элементарного музицирования разработал и внедрил немецкий музыкант-педагог Карл Орф. Через инструментальное и вокально-инструментальное осуществляется элементарное коллективное музицирование.

IV высокий уровень – индивидуальное творчество, сочинение.

Использование дискуссионных, игровых, проблемных, тренинговых способов освоения педагогического опыта побуждает детей к межличностным взаимодействиям с преподавателем и между собой, где «школа памяти» уступает место «школе мышления».

Для построения ситуации совместной музыкальной продуктивной деятельности необходимо учитывать, что во взаимодействии всегда присутствуют два компонента – стиль и содержание.

Направленность деятельности педагога определяет стиль его руководства. Если для доминирования характерны методы подчинения (указания, угроза, диктат, наказание, насилие), для соперничества – методы борьбы (вызов, спор, дискуссия,

соревнование, конфронтация, конкуренция, схватка), то для сотрудничества типичны методы кооперации, взаимного содействия (совет, рекомендация, предложение, просьба, обсуждение, материальный и духовный обмен, взаимопомощь).

Одним из условий плодотворного педагогического взаимодействия является наличие положительного эмоционального настроя, доверия, самоуважения, обеспечивающих определённое равенство позиций учителя и ученика, их сотрудничество.

Таким образом, под совместной деятельностью на музыкальных занятиях понимается организованный процесс взаимодействия педагога и учащихся как субъектов, объединённых общностью целей, смыслов, способов достижения результатов. За основу были взяты принципы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия Орлова: диалогизации, проблематизации, персонификации, индивидуализации. Совместная деятельность педагога и ученика сегодня выступает как социальный заказ общества, наиболее полно отвечающий запросам людей нашего времени и отражающий всю глубину преобразований в духовной и социальной сфере российской системы образования.

Таким образом, музыкальное мышление формируется под воздействием социальной среды. Среди основных факторов, влияющих на его становление – семья, ближнее окружение (родные, друзья), средства индивидуальной и массовой коммуникации. Наибольшее влияние на развитие музыкального мышления оказывает семья и ближнее окружение, так как именно они закладывают основы интонационной чуткости, музыкального мышления, слуха и т.д., что создаёт предпосылки для последующего развития на уроках музыки.

Для развития музыкального мышления необходимо эффективное руководство, основанное на личностном подходе, обеспеченном адекватным содержанием и принципам музыкального образования. Межличностные взаимодействия учителя и учеников должны быть основаны на доверии, уважении, признании правомерности мнений, позиций и взглядов обучающихся при решении важных учебных проблем. Организовывая оптимальное педагогическое взаимодействие на уроке музыки, необходимо стремиться, чтобы учащиеся стали «соучастниками, а не просто присутствующими, ибо только тогда возможна реализация творческих задач» в процессе обучения и воспитания. [3, 58].

Литература.

1. Алиев Ю.Б. Общие вопросы музыкального воспитания //Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей. – Воронеж, 1998.
2. Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997.
3. Кан-Калик В. Педагогическое общение в работе учителей-новаторов // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987.
4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Линка-пресс, 1998.
5. Медушевский В. Музыковедение // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В.Челышева. – М.: Просвещение, 1993.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика. – М.: ЛОГОС, 1995. Подласый И. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 1996.
7. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. – М., 1997.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Мухлисов Содик Саидович (г. Бухара, Узбекистан)

Процесс модернизации современного начального образования ориентирован, прежде всего, на принципиальное изменение в понимании его целей. Сегодня на первый план выдвигается его развивающая функция, становление и развитие личности младшего школьника.

Сформировать у школьников потребность и способность к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию - одна из стратегических задач современной российской школы. Ее решение невозможно без формирования у каждого младшего школьника стойких познавательных мотивов учения, познавательного интереса, постоянного стремления углубляться в область познания. Именно от этого в дальнейшем будут зависеть успехи подрастающего поколения не только в годы школьного обучения, но и в дальнейшем профессиональном образовании [3].

Компьютер стал неотъемлемым инструментом работы современного специалиста, вне зависимости от области его деятельности, и сфера образования не стала исключением. Информационные технологии открывают принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащегося. Современную школу сегодня уже трудно представить без новых информационных технологий. И это объяснимо, так как компьютер обладает эффективными образовательными и развивающими функциями. При использовании информационных образовательных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы. Его применение за счет наглядности и высокой скорости подачи материала обеспечивает качественное и прочное усвоение учащимися излагаемого материала. Так же информационные технологии способствуют дифференциальному подходу к обучению.

Развитие новых информационных технологий в образовании, стимулирует разработку программных средств и приложений, реализующих методологические идеи, связанные с полуавтоматическим или автоматическим доступом к учебной информации, проверкой правильности полученных результатов, оценкой начальной и текущей подготовки и так далее [3].

Применение компьютера в обучении математике дает ряд преимуществ:

1. Позволяет управлять учебной деятельностью обучаемых, обеспечивая индивидуализацию обучения;
2. Предоставляет учащемуся возможность получить доступ к самой различной информации, сделав ее средством деятельности;
3. Способствует активизации учащихся за счет повышения наглядности учебного материала.

Существование компьютера в обучении выполняет множество функций, такие как:

1. Выполнение упражнений, когда учащимся предлагаются ранжированные по трудности задания. Это обеспечивает дифференцированный подход к обучению, позволяет в ходе одного урока выполнять сразу нескольких видов работ, что способствует самостоятельной работе обучаемых.
2. Электронная доска, использование мультимедиа - проектора на уроках математики. Использование мультимедийной доски позволяет более наглядно и доступно представить излагаемый материал.
3. Моделирование. При подготовке к занятиям можно заниматься моделированием уроков, вынося на слайд все, что будет необходимо во время занятия.
4. Исследование, когда из числа предлагаемых вариантов ученик выбирает, аргументируя, собственное решение.
5. Математические расчеты в курсах других дисциплин.

Информационные технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности.

Анализ психолого-педагогических основ развития познавательного интереса как важного средства активизации начального математического обучения младших школьников выявляет условия и факторы, влияющие на формирование и развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста; определяет периоды наиболее интенсивного развития этого качества личности учащегося; раскрывает предметную направленность познавательного интереса младшего школьника [6].

Ребенок, запоминая с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминая непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и другие операции, требуется не столько память, сколько умение создавать новые связи, новую структуру, богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление [2, с.775]. Из этого анализа Л.С. Выготского следует вывод, что использование информационно-коммуникационных технологий качественно повышает уровень образования, давая учащимся не только готовые знания, а, непосредственно, включая его в учебный процесс, развивает его самостоятельную деятельность и давая возможность творческого подхода к решению проблемных ситуаций.

Активная работа с компьютером формирует у учащихся более высокий уровень самообразовательных навыков и умений - анализа и структурирования получаемой информации. При этом следует обратить внимание, что новые средства обучения позволяют органично сочетать информационно-коммуникативные, личностно-ориентированные технологии с методами творческой и поисковой деятельности [1].

Информационные технологии представляют информацию в различных формах и тем самым делают процесс обучения более эффективным. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

Использование информационных технологий на уроке способствует активизации внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти, творческих способностей и познавательных интересов, что является приоритетной целью уроков в начальной школе. В свою очередь, познавательный интерес ребенка и успешность обучения определяют его полноценное интеллектуальное и физиологическое развитие. Педагог может добиваться качественных результатов, работая с учащимися в современных условиях с использованием возможностей новых информационных технологий на уроке и во внеклассной деятельности, что дает более высокие и качественные результаты. Возможности мультимедиа позволяют сделать урок насыщеннее, продуктивнее, эмоционально богаче [3].

Например, курс математики в начальной школе содержит большое количество абстрактных понятий, требующих осознанного глубокого усвоения: форма, величина, число и многие другие. Здесь на помощь учителю может прийти мультимедиа со всеми ее возможностями: цвет, форма, пропорции, направление движения, пространственные отношения, совокупности множеств и многие другие понятия можно увидеть своими глазами. Таким образом, компьютерные технологии обеспечивают значительно более высокий уровень наглядности по сравнению с традиционными схемами, таблицами, моделями [6].

Применение ИКТ на уроках также способствует развитию навыков контроля и самоконтроля. Проверка работы по эталону осуществляется легко и быстро, если это предусмотрено в презентационном сопровождении. Тестирование с помощью компьютера позволяет быстро оценить уровень знаний учащихся класса и в то же время способствует овладению учащимися действий с мышью, клавиатурой.

Информационные технологии предоставляют широкие возможности для индивидуализации и дифференциации обучения. Дистанционно управляя презентацией,

учитель имеет больше возможностей оказывать индивидуальную помощь учащимся, потому что все построения, которые он должен был выполнить на доске во время урока, уже есть на слайдах презентации.

Использование информационных технологий на различных этапах обучения необходимо, но следует это делать в разумных пределах, то есть не стоит использовать компьютер лишь для того «чтобы было» или «потому что так надо». Компьютерные технологии сами по себе не способствуют совершенствованию учебного процесса и развитию познавательной активности обучаемых. Компьютер не только средство для показа презентации, а инструмент в руках учителя, с помощью которого реализуется учебный процесс.

Использование новых информационных технологий на уроке должно определяться целесообразностью. Сейчас повальное количество учителей старается использовать мультимедийную доску чуть ли не на каждом уроке - в основном для демонстрации презентации. Но компьютер это не только средство для подачи готовой информации, его следует использовать как помощника в обучении. Так же следует помнить, что целесообразнее всего использовать компьютер в тех случаях, когда он действительно эффективнее доски с мелом. Учащиеся уже давно привыкли к компьютерным технологиям, и вызвать у них интерес лишь их использованием для демонстрации информации, которую вполне можно представить на обычной доске уже не получится. Следовательно, использование компьютера целесообразно в тех случаях, когда демонстрация данного материала затруднительна на обычной доске, либо на мультимедийной она будет более эффективно реализована. Для этого не стоит ограничиваться только презентациями и использованием пакета Microsoft Office. Безусловно, в некоторых случаях их использование очень эффективно, но помимо них есть множество других средств и программ, которые будут более эффективны.

К использованию новых информационных технологий, прежде всего, нужен разумный подход, чтобы это не превратилось в штамповку презентаций, которые состоят из текста учебника или другой методической литературы. Так же следует расширить применение компьютера, используя его не только для того чтобы продемонстрировать чертеж, либо презентацию, а использовать его как непосредственного участника учебного процесса так, чтобы обучаемые сами выполняли задания с использованием информационно-коммуникационных технологий с обратной связью с учителями.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что использование новых информационных технологий в учебном процессе целесообразно не всегда, а лишь в тех случаях, когда компьютер становится инструментом обучения, помогая учителю более эффективно организовать учебный процесс.

Литература.

1. Бент Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. - М.: Дрофа, 2007.
2. Захарова Н. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. - 2008. - № 1.
3. Кувалдина Е.А. Проблемы развития познавательных интересов школьников // Сознание - мировоззрение - мышление: Сборник научных статей. 2002.
4. Никитина Н.Н. Роль ИКТ в образовательном процессе. - Мурманск, 2007.

5. Молокова А.В. Оценка эффективности информатизации образовательного процесса в начальной школе. - Новосибирск: НГУ, 2006.
6. Педагогика начальной школы: Учеб. для студ. пед. училищ и колледжей /И.П. Подласый, - М., 2004.
7. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. - М.: Дашков и К, 2009. - 320 с.

УЧЁТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОКАЛУ

Носиров Лазиз Нематуллоевич (г. Навои, Узбекистан)

В начальной школе дети любят петь. Песни дают возможность проявить себя творчески в выразительности музыкально-игрового образа. Дети сами ищут движения, характеризующие персонаж.

Дети эмоционально реагируют на музыку, которая отображает различные яркие образы, сюжеты. Использование в обучение – игровой деятельности движений помогает раскрытию художественных качеств в игровой форме ученики учатся инсценировать песни, создавать собственные мелодии, играть на простых музыкальных инструментах. Различные движения, танцевальная импровизация, которая проводится в форме игр, упражнений, мимических сенок, помогают детям от неосознанно – эмоционального восприятия способов музыкальной выразительности произведений переходить к их теоретическому анализу.

Если руководить творческим процессом, то дети получают более активное музыкальное развитие: произвольно пользуются певческими интонациями, быстрее усваивают мелодии песен, у них формируется слуховой контроль над своим исполнением и т.д.

Какие же творческие приемы и формы игровой деятельности используются на уроках музыки для развития музыкально-творческих способностей? Это различные двигательные, ритмичные и вокальные импровизации, сочинение музыкальных фраз и предложений, игры на определение лада музыкальной пьесы и другие. В 3 классе на основе полученных знаний по теме «Музыкальная форма. Рондо»— ученики сочиняют ритмическое рондо, придумывают различные сказки, развитие которых строится в форме рондо.

Рисунки и иллюстрации также формируют представление о выразительных средствах языка музыки. Наглядное изображение нотных знаков, музыкальных инструментов, загадки активизируют процессы запоминания учебного материала, делают уроки более увлекательными и веселыми.

Загадки развивают фантазию детей, с их помощью школьники с интересом включаются в мыслительное творчество. Загадки — это еще и источник новых знаний.
[1]

Импровизация — это один из путей развития творческих способностей ученика. Она пронизывает весь урок, всю музыкальную деятельность школьников: в ответе на поставленный вопрос, в пластическом интонировании, в инструментальном музицировании, в драматизации.

Основным стержнем при усвоении темы «Интонация» (в третьем классе) могут быть размышления учащихся о том, какую выразительно-образную нагрузку несут в себе те или иные интонации, как в «зерно-интонации» оказывается заложенным характер целого произведения.

Школьники убеждаются в этом сами, пробуя силы в импровизации на заданную им интонацию. Можно предложить ребятам «зерно-интонацию», и они по очереди

“выращивают” из маленького “зернышка” законченную мелодическую фразу, стараясь при этом выдержать характер, заложенный в начальной интонации.

Учащиеся очень любят придумывать, комбинировать, что-то создавать. Многие музыкальные произведения дают возможность проявить себя творчески в движениях, инсценировках песен.

Развитое восприятие обогащает все музыкальные проявления детей. Но также и все виды музыкальной деятельности могут способствовать его развитию. Понимая проблему развития музыкального восприятия в таком широком плане, педагог на протяжении всего занятия побуждает детей прислушиваться к звучащей музыке.

Только тогда, когда музыка на занятии перестанет быть лишь звуковым фоном, когда постоянно меняющийся характер, настроения, выраженные в ней, дети будут чувствовать и осознавать, выражать в своей исполнительской и творческой деятельности, приобретенные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию.

Рассмотрим возможности каждого метода: наглядного (наглядно-слухового, наглядно-зрительного), словесного и практического.

Наглядно-слуховой метод (исполнение музыки, качество ее звучания) — один из важнейших в развитии музыкального восприятия. Исполнитель воссоздает произведение, написанное композитором. Это накладывает на него большую ответственность за качество прочтения авторского текста. Как часто, к сожалению, можно услышать в практике работы дошкольных учреждений невыразительное, безграмотное исполнение музыки детям! И хотя затем педагог методически, верно, строит беседу, применяет разнообразные дидактические приемы, все это не принесет пользы, если сама музыка не вызвала в детях эмоционального отклика, сопереживания.

Необходимо увлечь их игрой, заразить теми чувствами, которые выразил композитор, преподнести произведение так, чтобы оно было понятно ребенку, дошло до его сердца, было бы осмыслено, прочувствовано им.

Важное значение имеют выбор темпа, сохранение свежести, неувядаемости исполнительских красок несмотря на то, что большая часть репертуара звучит на протяжении ряда лет. [2]

На занятиях широко используются грампластинки и магнитофонные записи, что значительно обогащает восприятие музыки. Особенно эффективно их сочетание с «живым» исполнением. Так, музыкальное произведение в интерпретации педагога (фортепиано) можно сравнить с грамзаписью (оркестр, хор). Важно заострять внимание детей на разнице звучания, отмечать изменения характера музыки, нюансов настроения в зависимости от ее исполнения.

Симфоническую музыку лучше слушать в грамзаписи (или давать в сравнении с фортепианным звучанием), чтобы сохранить при восприятии оркестровую красочность. Кроме этого, у педагога появляется возможность познакомить детей с инструментами симфонического оркестра, разумеется, не со всеми сразу, а постепенно — с теми, роль которых в создании музыкального образа наиболее значительна.

Такие сопоставления позволяют придать наглядному методу проблемный характер, заинтересовывают детей, активизируют их слуховое внимание.

Значение словесного метода в развитии музыкального восприятия также очень велико. Речь идет не о каком-либо пересказе музыки (занятие бессмысленное и вредное), а о необходимости углубить восприятие музыки детьми. С помощью яркого исполнения и умело проведенной беседы педагог может не только привить детям интерес, любовь к музыке, расширить представления о некоторых явлениях действительности, но и обогатить их внутренний мир, чувства, сформировать нравственные качества, интересы.

Беседа может включать в себя сведения о музыке как виде искусства, о композиторе, о жанровой принадлежности исполняемого произведения. Не отрицая

важности этих знаний, хочется особо подчеркнуть необходимость осознания детьми тех настроений, чувств, которые выражены в музыкальном произведении. В силу специфики музыки как вида искусства именно это направление должно являться ядром беседы о ее содержании. Пояснения, которые характеризуют эмоциональную сферу музыки, следует считать важнейшими, углубляющими ее восприятие.

Основа содержания музыки — выражение настроений, чувств. Поэтому очень важно начинать беседу с главного — определения эмоционально-образного содержания музыки. Ярко выраженная изобразительность репертуара в школе объясняется стремлением сделать музыку доступнее детям, приблизить ее к знакомым им жизненным явлениям.

Необходимо заострить внимание на очень важном моменте: дети с достаточной легкостью различают отдельные выразительные средства музыки — определяют темп (быстрый, медленный), динамику (тихая, громкая), регистр (высокий, низкий, средний). Но этого мало. Важна не просто констатация выразительных средств, а выявление их роли в создании музыкального образа. Детям необходимо понять, что музыка имеет свой язык, свою музыкальную речь, что она умеет рассказывать, но только не словами, а звуками. Чтобы понять, о чем рассказывает музыка, нужно внимательно вслушиваться в ее звучание, все время меняющееся. Дети старшего класса могут различать не только общую эмоциональную окраску музыки, но и выразительные интонации, если сравнивать их с речевыми: вопросительными, утвердительными, просящими, грозными и т. д.

Характеристика эмоционально-образного содержания музыки является наиболее уязвимым моментом в работе с школьниками. Музыка может выражать не только самые различные эмоциональные состояния человека, но и их тончайшие нюансы. Ведь даже в пределах одного настроения существует целая гамма оттенков. Веселая музыка может быть и торжественной, праздничной, и шутливой, беззаботной, и нежной, танцевальной, а грустная — и нежно-задумчивой, мечтательной, и скорбной, трагической. Торжественная музыка бывает окрашена радостью, светом, но бывает ведь и торжественная скорбь.

Что представляют собой слова, характеризующие эмоционально-образное содержание музыки, и каково их место в лексиконе детей? [3]

Характеристики «нежная», «задумчивая», «тревожная», «взволнованная», «веселая», «радостная» являются словами-образами. Это затрудняет применение их детьми, так как слова употребляются в непривычных для школьников значениях (сравним словосочетания «светлая», бумага и «светлая» музыка, «решительный» человек и «решительная» музыка и т. д.).

Практический метод в развитии музыкального восприятия также очень важен. Чтобы ребенок глубже почувствовал характер музыки, активно пережил свои впечатления, необходимо сочетать восприятие музыки с практическими действиями, помогающими ему как бы «пропустить музыку через себя», выразить во внешних проявлениях свои переживания. Б. М. Теплов доказал факт сопровождения восприятия музыки двигательными реакциями (вокализациями, мелкими движениями пальцев и т. д.). Эти свойства музыки можно моделировать с помощью движений рук (что доступно уже детям), танцевальных и образных движений. Для осознания плавности мелодии, ее спокойного, напевного характера или, наоборот, задорного и отрывистого эффективно использовать подпевание.

Так, для того чтобы подчеркнуть бодрый, торжественный характер музыки, можно использовать яркий, четкий тембр барабана или бубна, а нежный характер — мягкий и нежный тембр колокольчика или арфы. Чтобы передать изобразительные моменты, например капельки росинки, можно взять звонкий треугольник или колокольчики, а шум автомобиля хорошо передадут шуршащие погремушки. Педагог напоминает детям, что нужно играть ритмично, в характере музыки, но негромко, прислушиваясь к общему

звучанию и не заглушая его. Одни инструменты используются один раз в такт, другими можно отмечать все сильные доли. Предварительно дети прохлопывают ритмический рисунок и отмечают места вступления разных инструментов.

Тембровые особенности музыкальных инструментов придают звучанию образность. Их применение повышает интерес к музыкальному произведению. Этот прием углубляет представления школьников о выразительных возможностях музыкальных инструментов, способствует творческому применению их в самостоятельной деятельности. Этот прием используется и в пении, и в музыкально-ритмических движениях.

Одним из эффективных практических приемов развития у детей музыкального восприятия является передача характера музыки в движении (инсценировка песен, творческое использование танцевальных и образных движений).

Педагог объясняет детям, что, выбирая движения, прежде всего, необходимо прислушаться к характеру музыки, а не только опираться на текст песни, подсказывающий иногда действия отдельных персонажей. Для этого он должен своим исполнением ясно подчеркнуть смену характера музыки, передающей разные образы, найти выразительные интонации, исполнительские краски, делающие образ доступным восприятию. Лишь в этом случае можно говорить о слитности движений с характером музыки и об их выразительности.

Приемы развития музыкального восприятия необходимо варьировать, сочетать друг с другом. Так, оркестровка может сочетаться с передачей характера музыки в движении, инсценировкой песен. (Дети делятся на группы — одни оркеструют, другие инсценируют песню.) В этом случае объединяются разделы занятия — слушание музыки, игра на музыкальных инструментах и музыкально-ритмические движения. Такие варианты (отход от стереотипной структуры) придают занятию живость, непосредственность, способствуют самостоятельности детей, развитию их творческой инициативы, проявлению выдумки, фантазии.

Следовательно, для того чтобы занятие прошло красиво, учитель должен строить свое занятие с учётом возрастных особенностей детей.

Литература.

1. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Из истории музыкального воспитания. - М.: Просвещение, 1990. - С. 72-75.
2. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей — основа жизненного успеха. - М., 1999.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
4. Исаева И. Как стать звездой: уроки эстрадного пения. – М., 2009. - 251 с.

УДК 81.374

РАЗРАБОТКА ЛЕКСИКОГРАФА КАК НОВЫЙ ЭТАП СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ

Очилова Мехринисо Разоковна (Бухара, Республика Узбекистан)

В настоящее время компьютеры приобретают все большее значение не только среди программистов и инженеров, но и среди лингвистов, переводчиков и специалистов, которым необходим быстрый перевод иностранных данных. В этом отношении электронные словари являются очень удобным инструментом для экономии времени и оптимизации процесса понимания информации на другом языке. Кроме того, сейчас существуют программы перевода, которые производят более или менее актуальные переводы текстов на другой язык и помогают в работе специалистам в различных областях.

Развитие информационных технологий требует от членов общества владения приемами и технологиями, создания и эффективного использования электронных словарей, проведения исследований, обработки информации, использования их в полной мере [3]. Компьютеризация области лексикографии показывает, что только электронные словари позволяют быстро донести до читателя всю суть лексемы. Освещение общества информационными технологиями привело к появлению современного направления в лексикографии – киберлексикографии. Автоматизация процедур обработки данных, создание новых активных лексикографических систем, в результате чего ускоряется переход от традиционных словарей к созданию автоматизированных (электронных) словарей [4]. По этой причине широкое распространение получили информационные технологии при создании словарей, их размещении в Интернете, а затем программировании для использования в виде книг по определенным направлениям [5].

Разнообразие словарей, доступных в лингвистике, бесчисленное множество. Это разнообразие в первую очередь объясняется лексикографическим описанием языка, сложностью объекта и многомерностью. Кроме того, многочисленные потребности общества в получении исчерпывающей информации о языке также усложняют и расширяют систематические коллекции словарей (репертуар, сборник). Практически невозможно представить в едином словаре всю информацию о языке, которая удовлетворяет все общество, а также его отдельные слои и особенности одинаково удовлетворительным образом. Так что в любой национальной лексикографии мы можем увидеть десятки и даже сотни словарей разных типов.

Ученые отмечают, что разделение словарей на типы происходит по разным причинам: назначение словаря, его размер, способ размещения слов в нем, объект описания и т. Д. Многие из этих отличительных признаков объединены в одном словаре, полагаясь друг на друга, в то время как другие стоят отдельно и служат основой для совершенно разных типов словарей.

Прежде всего, необходимо различать лингвистические и неязыковые словари. Первый собирает и описывает лексические единицы языка (слова и фразеологизмы). Особый подтип лингвистических словарей образуется путем выражения этого понятия (от идеи) словами или фразами. Любой словарь можно разделить на «общий» и «специальный» типы.

В нелингвистических словарях лексические единицы служат отправной точкой для передачи той или иной информации об объектах и событиях нелинейной реальности. Также доступны промежуточные типы словарей. Вы также можете добавить любой словарь в «общие» или «специальные» группы.

Набор словарей, введенных в информационно-поисковую систему, представляет собой электронные словари. Примером киберлексикографии является набор

электронных словарей переменного размера, собранных для различных целей. В таком наборе электронных словарей естественно, что слова даны на одном языке или в других вариантах того же языка, что они в некоторых отношениях похожи.

В киберлексикографии электронные словари составляются с помощью специально разработанной компьютерной программы. Сегодня киберлексикография, представляющая новое направление в лексикологии, ставит перед исследователями огромную задачу. Поскольку киберлексикография является новой областью узбекской лингвистики, для ее развития необходимо создание электронных словарей, практическое использование ее потенциала и повышение эффективности этой области.

Кибер-словари представляют собой относительно полное и исчерпывающее представление о языковых способностях, резко отличающееся от традиционных средств усвоения. Чтобы составить представление о кибер-словарях, остановимся на анализе электронного словаря «Городской словарь» (<http://www.urbandictionary.com>).

Есть много электронных словарей, доступных на компакт-дисках или в Интернете. По сравнению с кибер-словарями большинство из них среднего размера и качества и непригодны для использования. Уникальный киберсловарь был создан в 1999 г. и размещен на сайте <http://www.urbandictionary.com/>. Его авторство не принадлежит конкретному издателю, оно создается добровольцами, и каждый член этой команды может добавить в него свою статью (это мировой опыт лексикографии снизу вверх или называется «лексикография снизу вверх»). Ответственность за удаление вложений, не соответствующих условиям договора об использовании, конечно же, лежит на администрации ресурса. Однако остальную работу выполняет сама система, порядок которой мы рассмотрим ниже:

При создании словаря его главным реальным источником является сама жизнь. Пользователи добавляют к нему слова, которые они слышали много раз в разных ситуациях. По сути, это книги, газеты, телешоу и так далее. Объем словаря удивительно растет с каждым часом. Например, 27 апреля 2009 года его объем составлял 3 920 800 единиц. В микроструктуре словаря можно увидеть следующие разделы, такие как раздел прямых слов и сетевых областей: условия обслуживания, политика конфиденциальности, отзывы, реклама, технологии. написание («технология»), советы в реальном времени («живая поддержка»), чат («чат»), блог («блог»). Как часть микроструктуры, основная функция электронного словаря - поисковая машина. Обычно слова не имеют строгого порядка. Они находятся в базе данных и индексируются для поиска. Однако можно отметить, что словарь находится в прямом алфавитном порядке. При отображении результатов поиска в левой части столбца [4] появится серия слов, близких по алфавиту к этому слову.

В заключение, создание узбекской киберлексикографии - одна из важнейших задач сегодня. Основываясь на достижениях современной лингвистики, построение и обработка узбекских словарей на основе компьютерных технологий, их использование в определенных условиях, моделирование для различных условий, использование компьютерных моделей нашего родного языка в лингвистике или других областях, технический перевод, и т.д.

Литература.

1. Кибернетическая лексикография Захаров В. 1 А -10 ФИЯ ЧГУ имени И. Н. Ульянова. <http://www.myshared.ru/slide/10492/>
2. Карпова О. М., Менагаришвили О. В. Электронные словари и кибернетическая лексикография : метод. рекомендации к спецкурсу. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. 45 с.
3. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 14. Проблемы и методы лексикографии. Под редакцией Зевахиной Т. С., Городецкого Б. Ю. М.: Прогресс, 1983. — 399 с.
4. Тоирова Г. Теоретические и практические вопросы создания национального корпуса

узбекского языка. Международная монография. Германия: Международный издательский дом "Glebe Edit". 2020, -169 б.

5. Саженин, И. И. Словарный корпус: проблемы и перспективы / И. И. Саженин; под ред. О. А. Маркасовой, Н. В. Константиновой // Молодая филология – 2011 (по материалам исследований молодых учёных): межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. С. 250 – 259

УДК 37.013.32

LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL AND PERSONAL ASPECTS, PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION

Panferova Irina Vitalievna (Tashkent, Republic Uzbekistan),

Pak Veronika Anatolievna (Republic of Korea)

Tomchani Ludmila Vadimovna (Tashkent, Republic Uzbekistan),

Considering the psycholinguistic characteristics of professionally-oriented education within learner-centered and action-based approaches it is necessary to take into account language activity organization. Here, following L. Shcherba [1], we identify that language activity organization is a kind of processing language experience, which occurs in accordance with specific psycho-physiological possibilities and patterns. This means that first of all we need to find out what features of students cognitive activity determine the formation and functioning of a foreign language as a human asset.

All types of cognitive activity function in an ensemble, i.e. such mental processes as thinking, speech, memory, perception, etc., do not exist ontologically as separated acts, they are artificially delimited for the purposes of scientific analysis, although in human activity "everything consists of everything." In the multidimensional and multilevel process of mental reflection, different forms and levels interact, transform, differentiate, integrate, and pass into each other, including levels of sensory-perceptual processes, representations, speech-thinking processes, conceptual thinking, and intellect. In real life, all levels of the individual's cognitive activity are interrelated; one of them may be leading, depending on the purpose of the activity and the tasks which are being solved, but never acts by itself, only by defining the specific structure of the entire cognitive system. The individual's immediate experience of the content of knowledge is characterized by the original objectivity and partiality in the constant interaction of perceptual, cognitive and affective (emotionally appraising) processes and their products under the dynamics of the actual meaningful and potentially significant.

Summarizing the peculiarities of the learner-centered and action-based approaches, we can put forward the following provisions for their interpretation:

- it is necessary to teach not so much the language itself, but communication in the professionally-oriented situations;
- the formation of professionally-oriented activity should be correlated with the components of language competence and integrate different activities.

At the same time, the personal aspect is no less significant than the cognitive aspect, since foreign language acquisition is oriented not only to activities and communication, i.e. to the interlocutor, and not only on the image of the world, i.e. on consciousness, but also to personal development. Here, we refer to motivation, the system of attitudes, the problem of self-evaluation, personal and group identities, as well as understanding foreign communication

as a way to actualize and realize own personality as a special way of self-affirmation [2].

In the scientific literature some principles are covered which can be grounds for organization of cognitive process at non-linguistic institutes.

The content of the communicative principle in teaching foreign language is revealed on the basis of the assertion that the communicative orientation is fundamental for any teaching foreign language, since it indicates an orientation towards another person, a communication partner, without which communication itself is inconceivable. But the adjustment of this statement gives a new attribute to the communicative principle, namely, communication in the process of teaching foreign language is directly included in the learning process resulting in the optimization of FLT through the organization of communication.

In accordance with the cognitive principle of FLT language acquisition should be in the center as a "building material" of the image of the world. This vision of FLT also coincides with the ideas by H. G. Gadamer [3] leading us to the idea that language in the structure of acquisition and in the context of language ability is a system of psycholinguistic units.

At foreign language lessons a new image of the world should be built or, at least, necessary adjustments to the existing old world image should be made. Proceeding from this, foreign language should not be taught as a formal system in view of the fact that teaching language is teaching values that constitute the image of the world of a new culture and simultaneously participate in the processes of generating FL speech.

The essence of the personal principle in the process of FLT is built on the orientation positions of the learner not only to the partner, but also to him/herself, to the same realization of his personality while speaking in a FL as it occurs while speaking in his/her native language. In our opinion, the most important concept is a student's readiness for further development via independent work. There is a system of personality properties that ensure its independent development - motivation and motivational readiness, reflexivity, systemic knowledge as characteristics of the evolution of the image of the world and the indicative basis of activity, the development of means and the reception of activities [4].

I. Zimniya [5], taking into account the ideas by A. Leontiev [6] and S. Rubinstein [7], notes that the distinction between the individual and the activity or the psychological and pedagogical characteristics of a specialist is symbolical, since both components are inextricably linked with each other because the individual acts as a subject of the activity, which, in turn, along with the action of other factors, for example, communication, determines his personal development as an individual. In turn, A.K. Markova [8] believes that the process of interaction provides conditions for development of self-awareness, motivation, and the adaptation to the future profession.

Therefore, at each stage of professional education it is important not only to provide for the formation of certain professional knowledge and language skills, but also to consistently develop the learner's personal qualities and abilities, his/her needs for self-realization. Thus, forming and developing the psychological qualities of the future specialist, it is important to stimulate primarily the motivational sphere (the value orientations of the profession, the meaning of the profession, the motives, goals, emotions, the setting for adaptation, determining the direction of the personality), and then on its basis to improve the operational sphere (professional knowledge, professional abilities, professional skills, professional actions, professional thinking, professional technologies).

In the papers of such scientists as V. A. Adolf, V. I. Baydenko, E. F. Zeyer, I. A. Zimnyaya, A. I. Ivanov, V. V. Krayevskiy, A. M. Novikov, A. V. Khutorskaya, V. D. Shadrikov and others, the competence-based approach is examined in professional education, that allows to strengthen practical orientation of the educational process in the context of implementation of modern educational programs; to acquire the set of professional and personal competences by future specialists in the period of training which are necessary to achieve the goal of professional activity. According to V. I. Baydenko, the competence-based approach allows to transform in professional education its orientation to reproduction of

knowledge to the orientation directed to application of knowledge in the future professional activity [9].

Competence-based approach, the result of which is acquisition of the set of competencies, as well as professionally-oriented FLT, involves its integration with profiling disciplines in order to obtain additional professional knowledge and development of professionally significant personality traits. Foreign language in this case is a means of increasing professional competence and personal and professional development of students and is a prerequisite for successful professional activity of a specialist.

The leading function of competence-based approach is to focus on the result of education, i.e. the ability of the individual to act in different practical situations, to serve as a basis for the formation and development of certain competences. The existing achievements in the sphere of competence-based approach in the national pedagogy allow to specify its typical features: social and personal significance of the generated knowledge, skills, qualities and ways of productive human activity; clear definition of the objectives of professional and personal improvement, expressed in behavioral and evaluative terms; the availability of the clear system of measuring criteria that can be recorded, measured and processed by statistical methods.

Formation, improvement and development of competences occur in the context of different approaches, which largely determine the actual typological and species diversity of competences that are formed during the educational process. Those approaches within which the implementation of the main provisions of the language activity theory receives or could receive a new meaning in the practice of foreign language teaching are of great interest. Therefore, we applied such approaches that directly combine the linguistic and personal aspects, considering the new specifics of organizing the educational process on "Foreign Language" subject. First of all, we note that in scientific terms, we see the above specifics in the perspective from the position of which the vector of the implementation of the specific approach is determined: the teacher, the student or the special conditions of their interaction arrangement. Look at some of them.

The analysis carried out allowed us to concretize the content of the concept of "professionally-oriented FLT of Economics University students", which we consider as a specially organized process in which the purpose, content, objectives and methods of FLT are aimed at developing professionally-oriented knowledge, practice-oriented skills, expertise of verbal and cogitative activity and critical thinking while working with professional-oriented information and solving situational tasks. The goal of professionally-oriented FLT of non-language university students is development of "professionally-oriented language competence".

Thus, the analysis of psychological and methodological studies of the professionally-oriented FLT at non-linguistic institutions has showed that we need specifically-organized instructional material and strategies which can intensify and optimize FLT at the non-linguistic educational establishments.

References

1. Shcherba L. Teaching foreign languages in secondary school: General questions of methodology. – Moscow: Publishing house of the APN RSFSR. – 1947.
2. Panferova I. Psycholinguistic Basis of Intensification of Teaching Foreign Language in Non-Linguistic Institutions // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – United Kingdom: Progressive Academic Publishing, 2017. – Vol. 5, № 12. – P. 85 – 92.
3. Gadamer.H. G. Truth and Method. – New York: The Seabury Press. – 1975.
4. Panferova I. Psycholinguistic characteristics of foreign language acquisition [Accessed 27 November 2015, New York] // Available at: <https://yadi.sk/d/8sZzKDqimAiwY>
5. Zimniya I., Lapteva M., & Morozova N. Social competence of graduates of higher education institutions in the context of state educational standards of higher professional

- education and the TUNING project. – Higher Education Today. – 2007. – № 11. – pp. 22-27.
6. Leontiev A. Language, speech, language activity. – Moscow: Komkniga. – 2007.
 7. Rubinshtein S. Fundamentals of general psychology. – St. Petersburg: Peter. – 2000.
 8. Markova A. Psychology of professionalism. – Moscow: Knowledge. – 1996.
 9. Baydenko V.I. Competencies in professional education (towards mastering the competency-based approach) // Higher education in Russia. – Moscow, 2004. – No. 11. – P. 17 – 22.

УДК – 378;371

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Перминова Людмила Аркадьевна
(Херсон, Украина)
ORCID0000-0002-6818-3179*

Успех реформирования образовательных систем и их развитие определяется двумя ведущими тенденциями: гуманизацией и технологизацией учебной деятельности, это доказано рядом результатов анализа международного исследовательского опыта.

Актуальными проблемами педагогики высшей школы является: определение концептуальных подходов к разработке психолого-педагогических принципов; разработка и теоретическое обоснование содержания и структуры обучения студентов; определение психолого-педагогических условий эффективного функционирования педагогических технологий в процессе непрерывного образования. Именно поэтому технологичность образовательного процесса выступает сегодня показателем качества.

В свою очередь, конкурентоспособность современного образовательного учреждения зависит от качества образования и подготовки специалиста, наличия у него личностных качеств, позволяющих занять свое место в социальной структуре общества, удовлетворить свои потребности в самореализации, самовыражении. Основную роль в этом играет использование инновационных технологий в учебных заведениях, что дает возможность оптимизировать весь процесс обучения, сделать его более благоприятным для студентов.

Первоочередной задачей, при этом, является создание объективных условия для целенаправленного влияния со стороны преподавателя на формирование соответствующих профессиональных умений. А именно, речь идет о создании педагогической среды, которая способствовала бы наиболее эффективному формированию и развитию определенных умений и качеств личности, которые, в свою очередь, помогли бы активно действовать на практике.

Процесс развития творческих качеств и профессиональных умений строится и осуществляется на основе включения студентов в активную деятельность с высоким уровнем самостоятельности, а педагогическое управление предопределяет развитие этой самостоятельности, то его можно рассматривать как условие для формирования профессионального потенциала будущего педагога.

Именно поэтому, важным требованием нашего быстро изменяющегося времени, является модернизация высшей школы, обуславливающую содержание педагогического труда, который актуализирует проблемы профессионально педагогического образования, в частности, проблему подготовки и переподготовки учителя, адекватного к запросам педагогической практики.

Целью подготовки будущих педагогов в контексте Болонской конвенции, есть

формирование профессиональной компетентности студентов с высокой общей культурой, развитыми личностными качествами (гуманизм, умение сотрудничать, рефлексия, критичность мышления), готовностью к самостоятельной, творческой профессиональной деятельности, развитыми механизмами самоутверждения, самореализации [1].

В контексте современности профессионально педагогическая подготовка специалистов должна содействовать целостному развитию и саморазвитию студента, овладению необходимыми компетенциями, которые отображают структуру профессии и деятельности педагога, формирующие полноценную готовность выпускников высшей школы к будущей профессиональной деятельности. Доминирующим условием развития личности будущего профессионала является осмысление им необходимости изменений, поиска новых возможностей самоусовершенствования, самовыражения (Л. Митина, 1994) [5].

Целью статьи является обоснование предпосылок реализации инновационной деятельности педагога в изменяющихся условиях университетского образования, формирования профессиональной и психологической компетентностей готовности личности будущего педагога..

Готовность к инновационной деятельности педагогов, как необходимое условие успешного труда современного педагога, нашла отображение в Законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О начальном образовании», «Об инновационной деятельности», «Об интеллектуальной собственности», Положении Министерства образования и науки Украины «О порядке осуществления инновационной образовательной деятельности» но др., в исследованиях ученых Л.Бурковой, Л.Даниленко, В. И. Загвязинский, О.Козловой, Н.Островерховой, М.Поташника, В.Сластенина, Н. Федоровой, Б. Чижевского, В. Чудаковой, Н.Юсуфбековой но др.

Деятельность современного педагога базируется на инновационной, активной, творческой позиции учителя, способного адекватно обдумывать, строить и разрабатывать новые технологии, оптимально реализовывать требования личностно ориентированного образовательного процесса. Подготовка педагога, который способен нестандартно решать актуальные учебно-воспитательные проблемы, нуждается в особенных подходах к процессу его профессионально личностного становления. Это подтверждено исследованием украинских ученых проблемы оценивание, подбор педагогических инноваций; педагогический и психологический аспекты формирования готовности педагогов к инновационной деятельности (Л.Буркова, Л.Даниленко, О.Козлова, Н. Федорова, Б. Чижевский, В.Чудакова, Ю. Швалб) [2; 3; 4-9]

В контексте новой образовательной парадигмы, которая ориентирует образование на поиск путей оптимального развития, более значимой является сформированность высокого уровня готовности будущего педагога к инновационным педагогическим действиям, которые являются базой профессиональной направленности личности. Такой подход даст возможность формирования педагога связанного с отходом от штампов и стереотипов в учебе, воспитании и развитии, выходит за пределы действующих нормативов, строится на индивидуально творческой деятельности всех участников образовательного процесса высшей школы, которая нуждается в поиске таких технологий в образовании, где будущий педагог занимает позицию субъекта обучения, базовыми характеристиками которой является система специальных психологических новообразований, которые выступают базой психического развития студента. Это подтверждает то, что есть необходимость психологического исследования различных сторон инновационной деятельности и подготовки к ней конкурентоспособных профессионалов.

Переход Украины на инновационный путь развития образования объективно предопределяет необходимость психологического исследования различных сторон

инновационной деятельности и специальной психологической подготовки конкурентоспособных профессионалов. Значительную поддержку получили инновации в сфере образования, благодаря которым предусматривается совершенствование существующих и разработку новых психолого-педагогических систем, поиск и внедрение новых методов, технологий повышения интенсивности образовательного процесса. Новые психолого-педагогические разработки потенциально способны существенно повысить качество образовательного процесса, но часто, после глубокого ознакомления с сущностью инновационной методики, персонал образовательных организаций не пользуются ею или возвращаются к старым формам и методам, после столкновения с трудностями внедрения новаций. Среди них сложность для педагога, который много лет работал по типовой системе, является необходимость изменения не только форм деятельности, но и своей личности, то есть системы ценностей, стереотипов поведения, системы отношений. Отдельные инновации обуславливают необходимость в обновлении содержания образования (например, информационно-компьютерные технологии обучения), что вызывает личностное сопротивление и делает невозможным внедрение нововведения. Даже при большой значимости инновации, экономического стимулирования, поддержке руководства и общества происходит разрушение инновационного проекта на уровне психологических факторов и условий. Поэтому проблема исследования психологического обеспечения «формирования конкурентоспособности личности персонала организаций в быстроменяющихся условиях инновационной деятельности» требует углубленного исследования В. Чудакова, 2016) [5; 6; 9].

Решение названных проблем осуществлено в процессе научного исследования «формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» (В.Чудакова, 2016). По результатам названного исследования констатировано, что **ключевой методической проблемой** формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности является определение содержания, разработка и внедрение технологий и методов экспертизы, коррекции и развития специальных умений, направленных на развитие личности в аспектах внедрения инноваций. **Ключевой психологической проблемой** является выявление и применение внутренних закономерностей функционирования личности персонала образовательных организаций, личностных и профессиональных качеств, особенностей, способствующих или создают сопротивление усвоению новых форм деятельности по обучению и воспитанию учащихся. **Ключевыми организационными проблемами** инновационной деятельности являются психологические сложности согласования действий и взаимодействий управленцев, персонала образовательных организаций и учащихся по новым педагогическим технологиям, предупреждения и устранения конфликтов с трансформации содержания деятельности, систем отношений и всех уровней (В. Чудакова) [4; 5; 6; 9].

Научная новизна и теоретическое значение полученных результатов данного исследования заключатся а) разработаны и обоснованы структурно-функциональную модель психолого-организационной технологии формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности; б) введено и раскрыто содержание понятий: инновационная деятельность персонала образовательных организаций, психологическая готовность / неготовность к инновационной деятельности, формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности, «инновационность» персонала образовательных организаций; в) разработан нами анкету-опросник «Экспресс-диагностика инновационности»; г) выяснено различия между персоналом образовательных организаций с положительной и отрицательной «инновационностью»; д) определена система психологических ключевых условий, факторов и факторную структуру их

взаимосвязей, определяющих эффективность осуществления инновационной деятельности; ж) выяснено статистические закономерности и соответствующие механизмы личностной детерминации формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности; Уточнены и расширены содержание терминов: «инновация», «инновационная деятельность». Дальнейшее развитие получили научные представления феномена «формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» в современной науке (В. Чудакова, 2016) [6].

Рассмотрим терминологическо-понятийный аппарат названного выше исследования:

1. *Инновация* - это процесс полных (частичных) изменений или модификаций составляющих систем произвольной природы: частей, структуры, целей, средств, форм, алгоритмов, технологий, приемов, методик и т.п., направленный на достижение конечного результата прикладного характера с обязательным научным, экономическим, техническим или социальным эффектом [6, с. 55].

2. *Ключевые показатели эффективности инновационной деятельности на личностном уровне на: гносеологическом (когнитивном) аспекте* - качество соответствующих знаний (глубина, системность, прочность, самостоятельность, осознанность, действенность и т.д.), развитие мышления (диалектичность, проблемность, аналитичность, способность к рефлексии и т.д.); *праксиологическому аспекте* - уровень учебных умений и навыков учащихся, мастерство использования инновационных технологий персонала; *аксиологическому аспекте* - развитие ценностных систем учеников, самореализация учащихся и персонала образовательных организаций и тому подобное; *аффективном аспекте* - повышение у учащихся уровня удовлетворенности обучением и профессиональной деятельностью персонала образовательных организаций, улучшение отношений и взаимодействия на уровнях «персонал- персонал образовательных организаций», «персонал образовательных организаций - ученик», «ученик - ученик» [6, с. 56].

3. *«Инновационная деятельность персонала образовательных организаций»* – это деятельность по совершенствованию или обновления образовательной практики путем создания, распространения и усвоения новых эффективных средств и способов достижения целей образования. В плоскости психологического анализа в соответствии теории деятельности, «инновационная деятельность персонала» выступает как динамическая система, интегрирующая составляющие: цель, мотив, планирование, переработку информации, концептуальную модель, оперативный образ, принятие решений, конкретные действия, проверку результатов и коррекцию действий. Выяснено, что «инновационная деятельность» - это не суммарное явление, а системный эффект взаимодействия совокупности внутренних и внешних условий и факторов. Внутренние условия являются ключевыми факторами инновационной деятельности, а внешние выступают как модуляторы, которые способствуют или мешают инновационным процессам (В. Чудакова, 2016) [6].

4. *«Психологическая готовность к инновационной деятельности»* рассматривается как интегральный показатель уровня и развития инновационной тенденции персонала образовательных организаций, объединяющей значимые компоненты для ускоренного внедрения нововведений. Она субъективно воспринимается как легкость осуществления инновационных действий. Психологическая готовность «накапливается» в процессе возникновения личных попыток использования новых технологий и отражается (субъективно в самооценках и объективно в действиях), как положительные изменения уверенности выполнения инновационных действий. - неготовность к инновационной деятельности, проявляется в случае возникновения состояния сопротивления, неудовлетворенности, эмоционального отклонения деятельности в новом стиле и инновационными средствами

(В. Чудакова, 2016) [6]

5. «Формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» - процесс постепенного развития личности с целью повышения вероятности высокой эффективности использования инновационных средств и педагогических технологий, в частности: целенаправленного формирования специальных умений, предоставление знаний о сущности, формы, методы новых педагогических методов; использование психологических закономерностей, внутренне детерминируют ход инновационной деятельности на уровне черт личности, структуры латентных факторов; динамически ситуативного анализа и корректировки значимых для составляющих процесса обучения и осуществления эффективной инновационной деятельности персоналом образовательных организаций. Доказано, что формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности - это сложная системная проблема целостного развития структуры и свойств личности в методическом и психологическом аспектах. Решение проблемы формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности заключается во внедрении специальной психологической подготовки, содержащий компоненты: информационно-смысловой лечебно-интерпретационный и прогностический; коррекционно-развивающий (В. Чудакова, 2016) [6, с. 57]:

В результате теоретико-методологического и эмпирического анализа литературных источников, достижений науки и образовательной практики *выявлены нерешенные противоречия*: – между *потребностью* образовательных организаций в кадрах, готовых к инновационным преобразованиям и изменениям, способных мобильно реагировать на стратегические и ситуационные вызовы времени, и *недостаточным уровнем* сформированности у персонала психологической готовности к инновационной деятельности; – *возрастающими объективными требованиями* к формированию психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности и *недостаточной* научной разработанностью психологических моделей, алгоритмов, технологий и условий эффективного решения этого приоритетного научного и практического задания в системе образования; – *востребованностью* научного обоснования системы эффективного «формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» и *недостаточной разработанностью* теоретико-методологической базы, содержания и организации модернизации психологической подготовки персонала образовательных организаций на основе актуализации инновационной роли субъектов образовательного процесса и создание для этого соответствующих условий. Практика инновационных преобразований столкнулась с важным *противоречием между имеющейся потребностью* в быстром организационном развитии за счет эффективной инновационной деятельности и *неумением* персонала организаций это осуществить, а часто нежеланием принятия нового, отсутствием мотивации и психологической готовности к инновационной деятельности. Как известно, успех инноваций определяется способностью персонала образовательных организаций к инновационной деятельности [4; 5; 6; 7; 8;].

Для решения названных противоречий разработаны и внедрены в практику работы организаций различных типов авторская «Психолого-организационную технологию формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» (В. Чудакова, 2016) При этом за основу взято технологический подход, основное назначение которого состоит в разработке (проектировании) и внедрении специальных гуманитарных технологий, разновидностью, которой является «психолого-организационная технология», направленная на решение конкретных проблем в организации [6].

Авторская «Технология» (В. Чудаковой) состоит из двух взаимосвязанных и

взаимодополняющих частей, соответствующих исследованию внутренних и внешних условий осуществления инновационной деятельности, а именно:

«1. Модель экспертизы и коррекции организационно-инновационной среды образовательных организаций (внешние условия), составляющими которой являются: «1.1. Модель экспертизы организационно-инновационной среды образовательных организаций», «1.2. Коррекционная модель создания благоприятного организационно-инновационной среды образовательных организаций»;

«2. Модель экспертизы и коррекции внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (внутренние условия), составляющими которой являются: «2.1. Модель экспертизы внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности», «2.2. Коррекционная многоуровневая модель рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга» [6, с.50-55].

Говоря о перспективности и возможность массовой реализации авторской технологии можно отметить, что она пригодна для воспроизведения не только автором, но и другими специалистами с гарантией достижения запланированных результатов. Для этого целесообразно использовать разработанную автором программу «Управленческая компетентность руководителя по формированию готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности в условиях образовательной среды» [6, с.10-20].

С этой целью целесообразно использовать разработанную автором программу спецкурса семинара-тренинга «Управленческая компетентность руководителя по формированию готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (В. Чудакова, 2016) [4; 6; 9], которая представлена выше. По сути, говоря этот спецкурс, является своеобразной «технологией как внедрить «Технологию» в практику работы образовательных организаций (школы, вузы, и другие учреждения и организации). За результатами ее освоения слушатели получают подготовку «Эксперта-Тренера в области психологического обеспечения инновационной компетентности».

Вывод. Таким образом, главными ресурсами качественного университетского образования является сформированность готовности педагога к инновационной деятельности в быстро изменяющихся условиях, что есть основой формирования профессиональной и психологической компетентности конкурентоспособности личности, системы образования и страны.

Литература:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін)/Упоряд.: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навчально-методичний посібник. – Суми: ВВП «Мрія - !» ЛТД, - 1998. – 96 с.
3. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико прикладний аспект. Науково-методичний посібник./ Л.Даниленко, Л. Буркова, Н. Федорова, В. Чудакова. – Київ.:Логос, 201. - 185с.
4. Чудакова В. П. Психологический инструментальный экспертизы и коррекции формирования инновационной компетентности, компонента конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности. *The 6th International scientific and practical conference «Scientific achievements of modern society» (НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА) (February 5-7, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. 1418 p. P. 1341 – 1351. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> URL: <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/scientific-achievements-of->*

[modern-society-5-7.02.20.pdf](#)

5. Чудакова В. П. Реализация технологии формирования психологической готовности к инновационной деятельности-инструмент развития инновационной компетентности конкурентоспособности личности. (Implementation of the technology of formation of psychological readiness for innovative activity-a tool for the development of innovative competence and competitiveness of the individual) // *Psixologiya: научный журнал*. №1. 2020. Бухара, Республика Узбекистан: БГУ. 252 с. С. 208 – 216. ВАК Узбекистан
6. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10. Київ, Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. 474 с.
7. Чудакова В. П., Курбанов И. Х., Величко В. В. Скалозуб А. А. Терминологический аппарат и методы экспертизы психологической готовности к инновационной деятельности, как основы развития инновационной компетентности: украинско-узбекский опыт. // *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. – Київ. 2019. Вип. 2 (24). 145 с. С. 118–131. DOI <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-2-118-131>
8. Чудакова В.П., Величко В.В., Курбанов И.Х., Скалозуб А.А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт . *PEM: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1; URL: pem.esrae.ru/27-296
9. **Chudakova V. (Vira Chudakova)**. (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph* / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, **Bulgaria**: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <http://sci-conf.com.ua>

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ДОКТРИНА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЕ УНИВЕРСОЛОГИИ КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕ

Поляков Виталий Андреевич (г.Одесса, Украина)

Доктрина. В переходной период между эпохами, характеризуемой фундаментальными изменениями мировоззренческих, социально-политических моделей, необходимо раскрыть миссию человечества, роль и предназначение человека, который несет ответственность перед собой и историей за качество создаваемой сферы Разума (ноосферы). Изменение парадигмы науки предусматривает многовекторное движение развития от техногенности к природосоответствию.

Развитие общества должно быть природоориентированным по своей сути. Новая парадигма науки и образования предусматривает Целостность, Причинность, Системность, Интегрированность на уровне понимания человеком новой эпохи. Такой Человек должен творчески оказывать содействие эволюционному развитию природы, общества и Вселенной.

Современное образование должно выполнять глобальное предназначение в системе взаимодействий "человек – природа", "человек – человек", "человек – коллектив", "человек – общество", "человек – ноосфера", что приводит к цельности и полноте эволюционного развития, а именно:

- содействовать пониманию цели и смысла жизни человека;

- формировать причинно-следственное мировоззрение, системно-логическое мышление, чувственно-логическое восприятие мира;
- содействовать моральному прогрессу общества и развитию ноосферного мышления;
- формировать поликультурную личность;
- формировать иерархию ценностей;
- учитывать биосоциальную природу человека в формировании содержания образования, опираясь на основы экософии.

Доктрина универсального образования предлагает следующие приоритетные междисциплинарные направления и формирование природоориентированного способа обучения и воспитания человека, согласно его предназначению в разные возрастные периоды:

- 1 – причинность и целеориентированность развития;
- 2 – причинно-системная профилактика и оздоровление;
- 3 – поэтапное формирование сознания и психики человека;
- 4 – система непрерывного образования;
- 5 – универсальное управление;
- 6 – система общественного самоуправления;
- 7 – международная интеграция и кооперация.

В основу Доктрины положена системная модель непрерывного природоориентированного образования на основе универсального алгоритма действия законов природы. Доктрина предусматривает поэтапность формирования чувственно-логического восприятия окружающего мира, системно-логического мышления и развитие причинно-системного мировоззрения.

Доктриной моделируется универсальная образовательная система, как многоуровневая совокупность благоустроенных образовательных элементов, объединенных иерархическими и синергетическими связями, для поэтапного формирования системно-логического мышления культурно-креативной личности.

Детерминация основных понятий.

Универсальность – свойство открытой системы жизни, которая имеет многоуровневую повторяющуюся структуру организации пространства материи при её поэтапном формировании во времени многоуровневых взаимосвязей, развивающихся в любых условиях с получением адекватного опыта взаимодействия и обретением новых качественных изменений.

Универсальная научная картина мира – междисциплинарный мировоззренческий синтез, который интегрирует в себе подходы современной науки в отдельных областях, формулирующих биологическую, физическую, химическую картины мира, как естественнонаучную составляющую универсальности мироздания, а также социально-гуманитарную составляющую в ее природосоответствующей интеграции сфер жизни. Ее фундаментом являются общефилософские принципы, которые иллюстрируются причинно-системным подходом, допускающим поэтапное формирование относительно-одновременных процессов организации пространства и его циклического развития в согласованном процессе усовершенствования всех форм жизни.

Универсальная образовательная система – это многоуровневая совокупность природоориентированных образовательных элементов, сформированных поэтапно по универсальному алгоритму действия законов природы, включающая уровни и ступени образования, квалификации, образовательные программы, стандарты образования, лицензионные условия учебных заведений, органы управления, участников образовательного процесса, которые объединены иерархическими и синергетическими

связями, для поэтапного формирования причинно-системного мировоззрения и системно-логического нестандартного мышления культурно-креативной личности.

Универсальное Природоориентированное образование (УПрО) – это поэтапное формирование цельного, причинно-системного мировоззрения индивидуальности, раскрытие ее предназначения и системно-логического нестандартного мировоззрения на основе универсального алгоритма действия законов природы.

УПрО построено в виде процесса поэтапного и непрерывного обретения опыта (знаний, умений, навыков, компетентностей) в каждый возрастной период, результатом которого является раскрытие и реализация человеком своего предназначения в личностном, коллективном и общественном проявлениях (природе, обществе и Вселенной).

Интегрально-Кардинальное обучение (ИнтеКО) – это целенаправленное и поэтапное (на протяжении жизни) совершенствование человека на основе образа причины и смысла его жизни. Образа, который строится согласно универсальному алгоритму действия законов природы, по которому происходит познание человеком теории и практики применения универсальных закономерностей в жизни каждого дня в его природоориентированном стиле управления жизнью. **Интегральная** составляющая включает в себя синтез большого опыта прошлых культурных накоплений человечества. **Кардинальная** составляющая включает эволюционную цель на основе раскрытия многоуровневых закономерностей поэтапного формирования сознания, которые повторяются в пространстве жизни и во времени творческой преобразовательной активности человека в коллективной стратегии СиОС.

Система общественного самоуправления (СиОС) – это иерархически и синергетически взаимообусловленная многоуровневая система согласованного управления, основанная на единении общества (людей, коллективов, организаций и т.д.) в коллективной стратегии по принципу иерархической коллегиальности (матрёшки), строящейся вокруг национальной идеи (предназначения) общества, для реализации которой поэтапно формируется технология государственного регулирования в виде гос. институтов и учреждений, в совокупности определяющего социально-экономический уклад жизни.

Система непрерывного образования (СНеО) – это причинно-системное природоориентированное целостное интегрально-кардинальное образование в разные возрастные периоды становления личностного, коллективного и общественного сознания индивидуальности, соответствующие разным возрастным предназначениям.

СНеО реализуется в практике построения общественного самоуправления, основанного на коллективной стратегии, раскрытии предназначения ярких индивидуальностей, строящих природоориентированный здоровый образ жизни.

Методологические основы, стратегия, подходы, принципы, критерии универсального образования.

Методология Доктрины построена на философских началах Универсальной Природоориентированной системы интегрального кардинального обучения, которое предусматривает качественную адаптацию форм и методов обучения и воспитания к современным знаниям, основанным на синтезе универсальных закономерностей развития жизни, многоуровневой системе целей человека, человечества и природы, а также достижениях мировой культуры.

Задачи ИнтеКО:

1. Построить ИнтеКО как методологию взаимосвязи системы непрерывного образования человека (на протяжении всей жизни) и СиОС на основе всесторонней включенности человека в жизнь общества.

2. Построить СНЕО как непрерывное образование людей согласно эволюционной целеориентированной программе развития человека, коллектива, общества и человечества, которая основывается на сознательном применении универсальных законов развития, универсальной системе управления, групповых форм сотрудничества и сотворчества через повышение квалификации, подготовку и переподготовку специалистов.

3. Организовывать работу общественных университетов повышения квалификации и дополнительного образования на основе центров общественного самоуправления (в районах и городах).

4. Формировать целостное причинно-системное мировоззрение, системно-логическое мышление и чувственно-логическое мировосприятие через внедрение в жизнь системы программ, основанных на универсальных закономерностях развития, преемственности и синтезе знаний, которые содействуют активизации эволюционных процессов в обществе и достижению максимальной эффективности развития систем.

5. Создать гибкую систему взаимодействия учебных, академических и научно-исследовательских организаций и их единого информационного обеспечения.

6. Обеспечить формирование междисциплинарных исследований, сотрудничество с учреждениями системы государственного, частного и общественного образования в составлении и реализации общих учебных программ на основе универсальных принципов развития и системного подхода, организацию стажировки студентов и преподавателей, внедрение научных проектов и разработок, проведение научно-практических конференций и их информационному обеспечению.

7. Предусмотреть интеграцию с государственными и межгосударственными программами, ассоциациями, творческими объединениями, общественными организациями, партнерами из других стран с целью формирования программ нового уровня, которые обеспечивают поэтапность эволюционного развития мирового сообщества.

8. Сформировать систему поэтапного формирования целостного причинно-системного мировоззрения, системно-логического нестандартного мышления и чувственно-логического мировосприятия.

Универсальная природоориентированная образовательная система моделируется на методологической взаимосвязи системы непрерывного интегрально-кардинального обучения человека (на протяжении всей жизни) с практикой реализации в системе общественного самоуправления на основе многостороннего включения личности в жизнь общества.

Стратегия Доктрины:

- Внедрение непрерывного универсального природоориентированного образования на основе коллективной стратегии в системе общественного самоуправления.

- Формирование системы образования, которое позволяет раскрыть: 1) уникальность каждого человека для реализации его предназначения в личной, коллективной и общественной жизни; 2) миссию на планете на основе общечеловеческих ценностей, как место и роль человека в потоке планетарной жизни царств природы в Солнечной системе и, в целом, во Вселенной.

Стратегической направленностью Доктрины является постепенное прохождение человеком таких этапов соответственно возрастным особенностям:

1. Обучение осознанному родительству и пренатальное воспитание.
2. Постнатальное и дошкольное образование.
3. Школьное (начальное и среднее) образование.
4. Подготовка к супружеской жизни.
5. Специальное и высшее образование.

6. Коллективная деятельность, самоуправление и сотворчество в производственной сфере. Повышение квалификации и самообразование.

7. Международное содружество, синтез опыта, который стимулирует эволюцию.

Реализация СиОС в образовании формируется на основе **четырёх принципов и трех качеств достижений**:

Четыре принципа формирования личности:

1. Принцип ответственности.
2. Принцип дисциплины.
3. Принцип целеустремленности.
4. Принцип постоянного развития.

Три качества достижений:

1. Коллективное сотворчество.
2. Иерархическая взаимообусловленность как многоуровневые межколлективные, общественные, международные связи.

3. Сформированные эволюционные ценности соответственно историческим вызовам времени и вследствие совместного развития и сотворчества ярких индивидуальностей на основе мировой культуры.

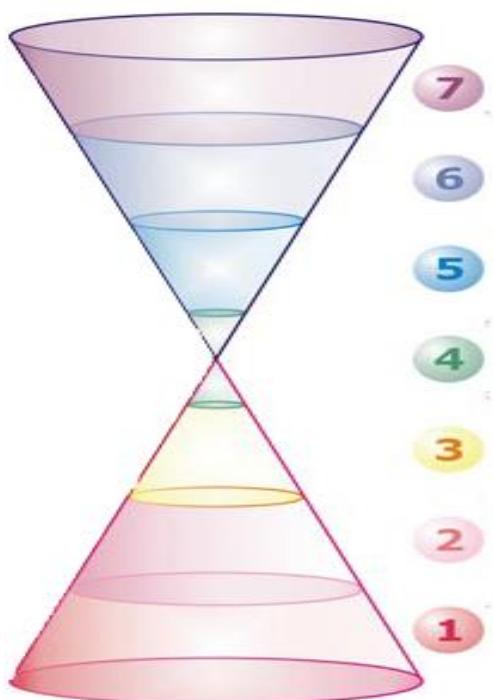


Рис. 1. Модель культурно-креативной личности.

7 – Концептуальные отношения:

мировоззрение, смысл деятельности, перспективы дальнейшей деятельности, беспредельность развития и творчества

6 – Иерархические отношения человека с миром, природой, обществом (система ценностей, знание и применение универсальных законов природы)

5 – Коллективно-осознанные отношения: управление как способность строить стойкие партнерские отношения в команде единомышленников на основе индивидуализации

4 – Социальная адаптивность: толерантность, авторитет, усовершенствование

3 – Познавательная активность: планирование действий, управление имеющимися ресурсами

2 – Эмоциональные отношения к себе и к миру: умение взаимодействовать, строить малые положительные отношения

1 – Ресурсная база: элементы жизни, ресурсы для жизни

Таким образом, будущая образовательная программа человека должна начинаться с пренатального периода (на уровне сознания его родителей) по семилетним циклам накопления триединого опыта:

1. формопостроение структуры жизни;
2. интеграция условий жизни;

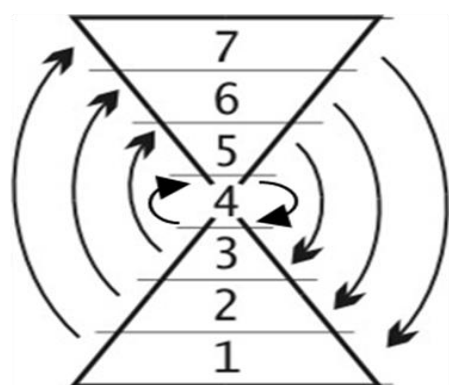
3.

4. управление системой жизни и продолжается на протяжении всей жизни как процесс поэтапного расширения сознания: человек – личность – коллектив – общество – международное содружество. Таким образом, обучение человека должно быть направлено на построение в сознании логической причинной системы развития (рис.1).

Для реализации Доктрины используются причинно-системный и коллективно-согласованный деятельностный подходы в системном универсальном образовании, а также междисциплинарный синтез наук для расширения и углубление видения модели мира.

Причинно-системный подход предусматривает многоуровневый системный анализ всех явлений и возможность универсального моделирования их оптимального развития на основе законов природы.

Семь уровней взаимодействия человека с миром



- 7 – интегрально-концептуальный уровень
- 6 – общественно-иерархический уровень
- 5 – уровень коллективно-сознательного взаимодействия
- 4 – уровень социальной адаптации
- 3 – ментально-деятельностный уровень
- 2 – психоэмоциональный уровень
- 1 – психофизический уровень

Рис.2. Взаимосвязи между уровнями взаимодействия

Рис. 2. Семь уровней взаимодействия человека с миром

В причинно-системном подходе (7-миуровневом развитии человека и правил системообразования) следует учитывать такие принципы (нумерация согласно степени интеграции человека с миром):

7. **Принцип целостности** образовательного процесса, **принцип целеустремленности**. Мировоззренческая позиция, целостное восприятие жизни и природы.

6. **Принцип иерархичности** построения живого мира. Принцип системности и последовательности. Ценностные ориентиры ученика в обучении.

5. **Принцип интегративности**. Коллективный опыт обучения (интерактивность обучения, кооперация в обучении как основа для получения знаний вместе – развитие коллективного фактора).

4. **Принцип непрерывности и практической направленности**. Принцип цикличности. Жизненный опыт ученика в знаниях, мотивация и умения использовать приобретенный опыт в жизни.

3. **Принцип научности и доступности знаний**. Интеллектуальные способности (уровень знаний), научность, умение пользоваться мыслительными операциями.

2. **Принцип психофизиологического соответствия**, принцип эмоциональности, принцип наглядности, образности. Индивидуальные психологические особенности (умение устанавливать и поддерживать контакты в учебном процессе).

1. **Принцип индивидуального подхода.** Индивидуальные склонности, уровень развития ученика (его особенности физиологии, в том числе и ВНД). Моторика, мануальные способности.

Деятельностный подход – предусматривает цикличность накопления опыта человеком в процессе его аналитико-синтетической деятельности.

Поскольку Доктриной предполагается качественная адаптация форм и методов к современным знаниям, основанным на синтезе универсальных закономерностей развития жизни, мы рассматриваем такие этапы внедрения Доктрины в современную образовательную среду (с ориентацией на природосоответствие) (рис.3):

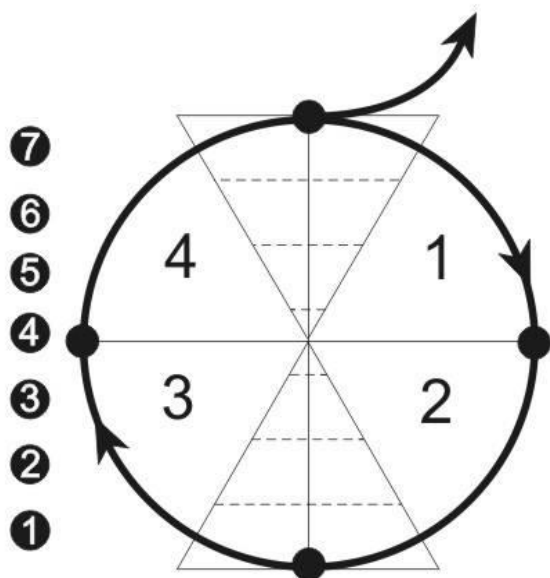


Рис.3. Этапы циклического развития системы

1 – Этап формопостроения. Срочная (кратковременная) адаптация (максимально использовать то, что есть эффективным из уже существующих форм и методов).

2 – Этап взаимодействия. Переходная адаптация (устаревшие формы и методы заменяются новыми).

3 – Этап управления. Долгосрочная (структурная) перестройка образовательной системы).

4 – Этап синтеза. Коррекция и выход на новый качественный уровень, установление постоянной обратной связи.

Содержание образования строится на принципе повторения закономерностей структуры системы: объем и содержание обучения строится соответственно возрастным циклам развития с разной нагрузкой и уровнем накопления опыта.

Принцип цикличности обусловлен инволюционными и эволюционными процессами: чередование анализа и синтеза как процессов познания и практики применения с основной ориентацией на синтез накопленного в жизненных условиях опыта и эволюционную цель, которая обуславливает поэтапное формирование причинно-системного мировоззрения, системно-логическое мышление, чувственно-логическое восприятие мира.

Результатом внедрения универсальной образовательной системы должно стать формирование мировоззренческих, ценностных ориентиров человека.

Критериями эффективности универсальной образовательной системы есть:

1. Природосообразность.
2. Возрастное соответствие.
3. Культуросоответствие.
4. Адаптивность и востребованность.
5. Интегративность и духовность.
6. Ценность глубоких отношений взаимообмена предназначениями.
7. Практика жизни и нравственность.

8.

IV. Субъекты совместной деятельности и целевые группы по внедрению системы универсального образования

Субъектами совместной деятельности есть:

- управление (отделы) образования и науки, здравоохранения областных (городских, районных) государственных администраций;
- органы местного самоуправления и самоорганизации населения, родительская община;
- научно-исследовательские институты АПН, МОН учебные заведения разных типов и уровней аккредитации, соответствующие медицинские учреждения, областные институты последипломного педагогического образования; детские и молодежные общественные организации, благотворные фонды, социальные службы для молодежи;
- средства массовой информации.

В Доктрине целесообразно выделять целевые группы: дети дошкольного возраста; ученики общеобразовательных и воспитанники внешкольных учебных заведений; ученическая и студенческая молодежь; воспитатели дошкольных учебных заведений; учителя, классные руководители, воспитатели групп продленного дня и школ-интернатов, школьные психологи, социальные педагоги; преподаватели высших учебных заведений всех типов и уровней аккредитации, кураторы, социальные психологи; родительская общественность.

Цель и задачи Доктрины.

Формирование целостного Образа Будущего (7 уровней Образа Будущего):

1. Образ Мира Будущего.
2. Образ Общества Будущего.
3. Образ Коллектива Будущего.
4. Образ Человека Будущего.
5. Образ Деятельности Будущего.
6. Образ Отношений Будущего.
7. Образ Пространства Жизни Будущего.

В **результате внедрения** Доктрины мы ожидаем: раскрытие уникальности каждого человека как основы реализации его предназначения.

Доктрина направлена на решение задач, выполнение которых раскрывает реализацию человека на протяжении всей жизни соответственно возрастным периодам и универсальным циклам развития:

1. Раскрытие творческого потенциала индивидуальности человека на основе алгоритма действия универсальных законов природы.
2. Упорядочение и согласование вертикальных и горизонтальных связей в управлении образовательным процессом и практикой его применения.
3. Эффективность и практическая ценность сотрудничества человека на основе коллективного творчества в групповых формах общественной деятельности.

V. Компоненты Универсального Природоориентированного образования:

Природосоответствующий компонент:

1. Закон полярности.

Основной закон взаимодействия, который раскрывает источник развития и механизм взаимодействия образовательной системы. Закон полярности выходит из положения, что основу любого развития составляет противоречие. В образовании закон проявляется через:

- Эволюционные целевые установки и высшие ценностные ориентиры в образовании: реализация цели и смысла жизни, готовность к служению высшей цели, стремление к сотрудничеству. Цели образования формулируются, исходя из эволюционных целей развития общества, человечества, планеты.

- Системность (целостность), взаимообусловленность, иерархичность и синергетичность взаимодействия.

- Непрерывность развития. Учитель поддерживает у ученика непрерывное стремление к обновлению во имя развития мира, стимулирует у учеников творческий конфликт, который оказывает содействие преобразованию мышления и поведения и рождению нового.

- Развитие личности в коллективе и через коллектив.

- Единство теории и практики, коллективного и индивидуального.

2. Закон преемственности.

Любая образовательная система в своем развитии опирается на взаимодействие, при котором происходит объединение прошлого опыта с актуальными задачами настоящего периода, предыдущих достижений человека с идеалами будущего. Фрактальность образования предусматривает, что структура каждого этапа построена подобно один другому. Ученики уже на первых этапах получают представление о целостной картине мира. В дальнейшем это представление детализируется, углубляется, разрешает раскрыть творческий потенциал человека.

3. Закон причинной обусловленности раскрывается через закономерную зависимость явлений от причин, их порождая на всех уровнях системных отношений. Проявляется также через актуальный опыт коллективного сотрудничества и сотворчества.

4. Закон цикличности проявлен в образовательной системе через цикличность накопления опыта системой в динамике единого и непрерывного процесса развития. Проявляется в образовательных системах через принцип чередования инволюционных (отображение) и эволюционных (преобразование) фаз, а именно – применение изученного на практике, связь с жизнью; поэтапное формирование сознания, цикличность накопления опыта человеком (коллективом) по семилетним циклам, поскольку у каждого возраста свои задачи, своя специфика, своя вершина достижений.

5. Закон альтернативности. Необходимо создать образовательные целесообразные условия для проявления творческой активности каждого субъекта образовательной деятельности через построение универсальной структуры управления, универсальной модели самоуправления, организацию общественно-полезной деятельности на основе коллективной стратегии. Каждый имеет право служить примером постоянного творчества по преобразованию окружающего мира на основе сотрудничества с другими.

6. Закон иерархичности – многоуровневая взаимообусловленность систем жизни (по принципу матрешки) на основе коллективной стратегии раскрытия предназначения и миссии индивидуальности.

7. Закон целеориентирования – достижение цельности систем жизни и выход сознания за пределы достигнутого в надсистему, метасистему и т.д.

Деятельностный компонент (возрастная периодизация).

Семилетняя периодизация:

0-7 лет – психофизическое и психофизиологическое развитие человека. Формируется способность человека организовывать оптимальную жизнедеятельность своего организма.

7-14 лет – формирование индивидуального алгоритма межличностных отношений. Формируются стиль, качества, свойства взаимодействия с окружающим миром.

14-21 – развитие социального интеллекта человека. Актуализируется вопрос профессионального самоопределения, образования, самоактуализации, выбор ведущей формы деятельности.

21-28 – синтез личностного опыта человека. Переориентация коллективно-несознательной деятельности на коллективно-сознательную.

28-35 – формирование системы взаимодействия. Не теряя своего индивидуального "Я" и раскрывая свои творческие способности, человек учится объединяться и согласовывать свои действия с действиями других, как индивидуальной потребности, так и нужд коллектива.

35-42 – развитие системы взаимодействия. Расцвет индивидуальности человека, яркие достижения и духовные открытия.

42-49 – управление системой взаимодействий. Осознание своей творческой миссии, своего места в творческом процессе коллективного развития.

48-56 – синтез опыта коллективного взаимодействия. Подведение итога своего профессионального становления, творческого пути.

56-84 – применение собственного опыта в новых условиях. Участие в развитии социальных структур, передача опыта молодежи.

VI. Управление и функции учебно-воспитательной деятельности с учетом универсальной модели управления.

Управление осуществляется по универсальной модели управления, предлагая разноуровневую включенность в общую модель образования на государственном уровне на основе СиОС (по принципу матрешки).

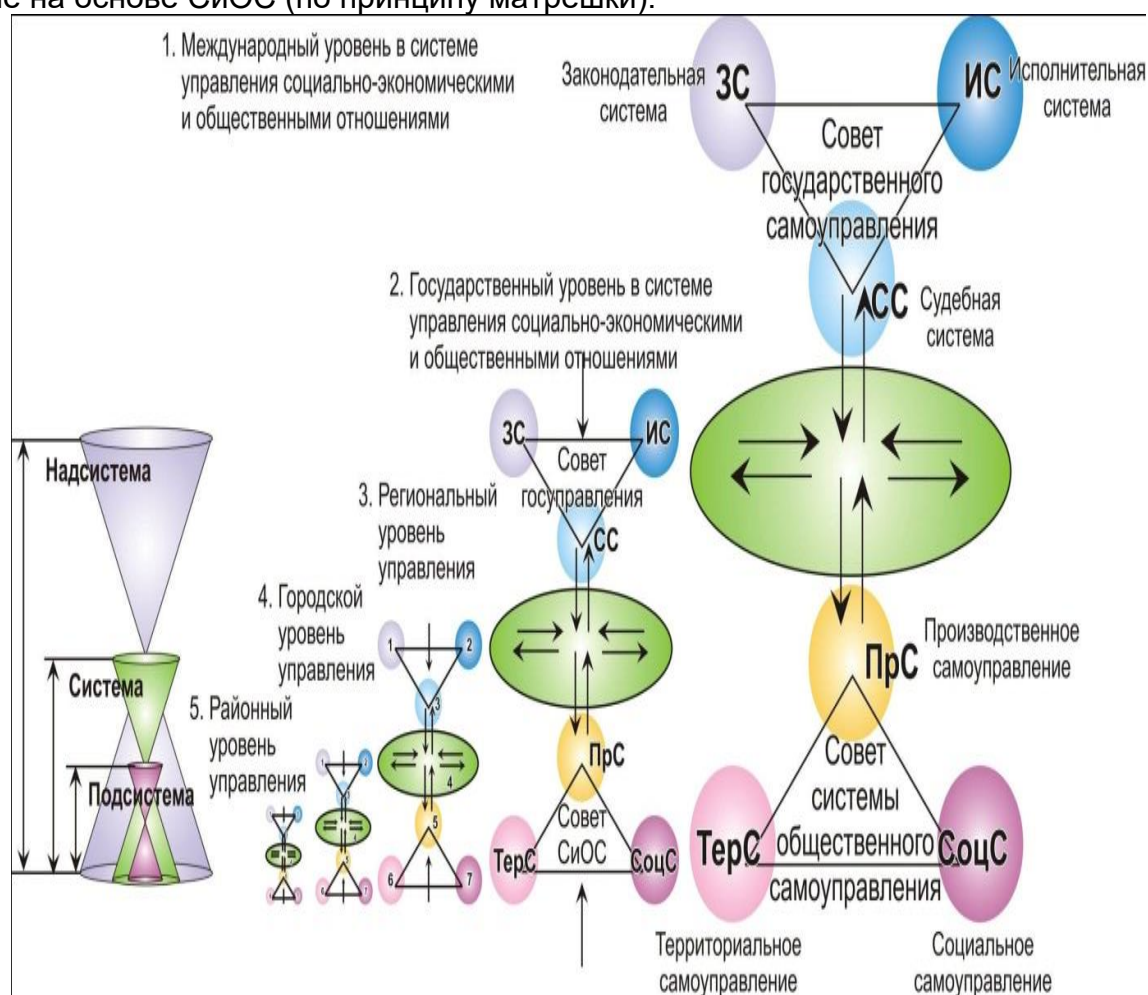


Рис.4. Многоуровневые взаимосвязи в системе управления социально-экономическими и общественными отношениями.

Универсальная модель управления – наиболее эффективная схема управления, которое разрешает внедрить в государственное управление образованием всех уровней первооснову роста его эффективности (рис.4).

Универсальная модель управления в системе образования предлагает универсализацию, оптимизацию, комплексность, согласованность и унификацию многоуровневого процесса управления и взаимодействия всех звеньев образования. Универсальность модели обеспечивает согласованность многоуровневых целей и интересов субъектов управления, устраняет дублирование связей, обеспечивает адаптацию к конкретным условиям (рис.5).

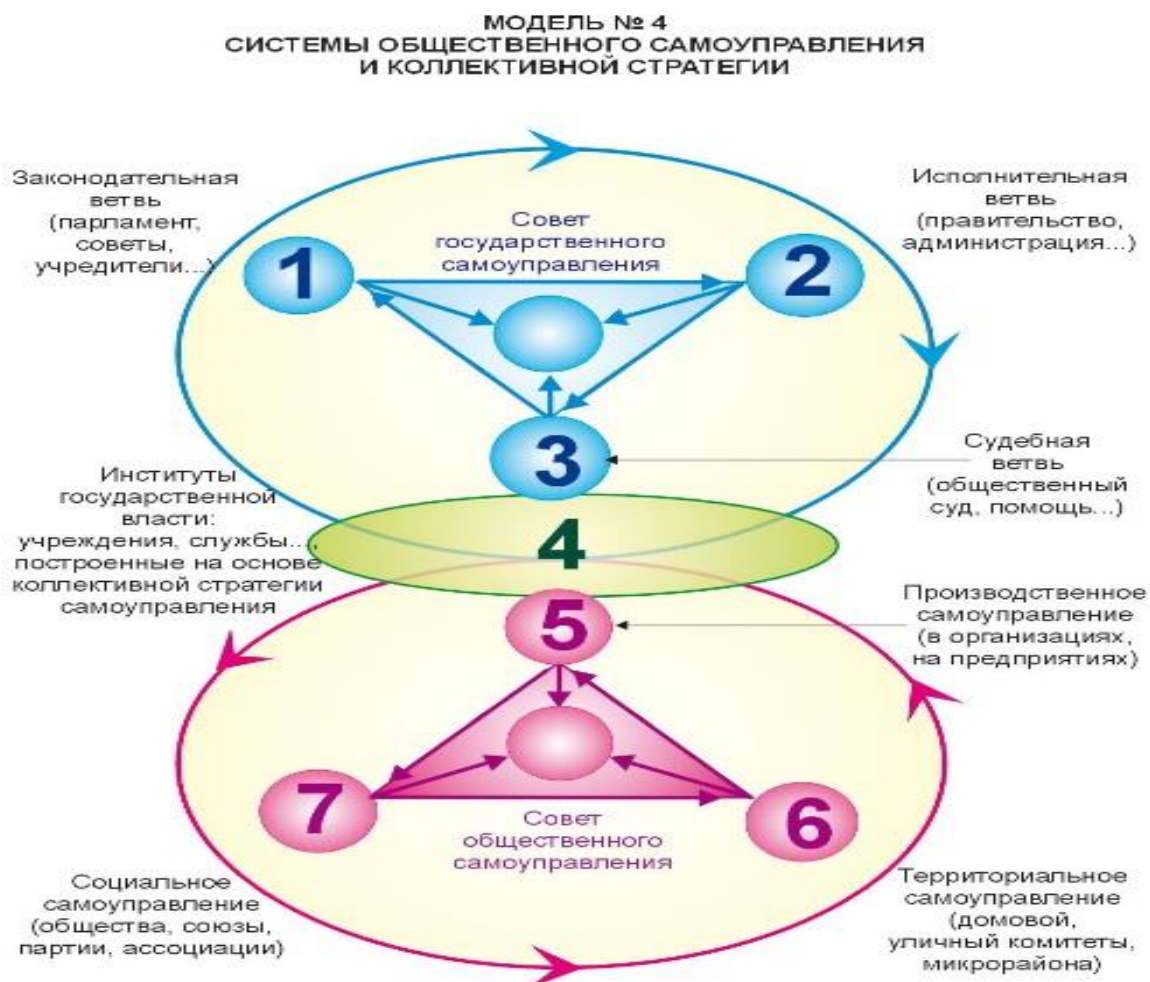


Рис. 5. Модель общественного самоуправления и коллективной стратегии

Связь СНЕО и СИОС.

Предназначение образовательного самоуправления – научить человека коллективному сотрудничеству для эффективного эволюционного развития в трех параметрах: во времени (этапах жизненного цикла), энергии (всех видов ресурсов), пространства проявления. Для этого формируется: 1) теоретический процесс – тренинги, конференции, семинары и прочее; 2) практический процесс – создание профессиональных команд и экспериментальных площадок, в том числе применение универсальных знаний в жизни каждого дня ученика и учителя. Образовательное самоуправление организует практику ученика, или дополнительное образование, деятельность, социальное творчество и т.д. через систему производственного и территориального самоуправления. Предприятия, организации через производственное самоуправление приглашают представителей учебных заведений для проведения лекториев, обмена опытом, повышение квалификации рабочих.

Социальное самоуправление.

- Формирование атмосферы, которая стимулирует инициативу и повышение производительности работы сотрудников учреждения.

- Создание атмосферы толерантности, принятие, взаимоуважения, нравственности, морали, духовности.

- Надежность на основе согласованности в коллективной стратегии.

- Взаимопомощь и взаимответственность, альтруизм.

- Постоянное формирование и поддержка гармоничных, доброжелательных отношений для организации творческой атмосферы (обмена инициативами, идеями, наработками, проектами) и привлечение в творческую научно-исследовательскую (в т.ч. коллективную) и преподавательскую деятельность.

- Формирование, принятие и прохождение духовно-этического и морального кодекса отношений сотрудников (принцип общего добра и создание возможности для реализации предназначения каждого сотрудника).

- Реализация принципа образованности (передачи опыта, образа), формирование СНЕО для сотрудников.

Производственное самоуправление.

- Формирование авторитета, популярности и общественной потребности учреждения, его отделов, кафедр, методических объединений, их сотрудников в научно-исследовательском и образовательном процессе на основе создания новой концепции развития учреждения через:

- создание условий для яркого, разностороннего творческого проявления сотрудников в образовательном учреждении, на уровне региона и мирового научно-просветительского сообщества;

- создание и реализация СНЕО на основе СиОС в коллективной стратегии (открытость, прозрачность, согласованность, взаимответственность, взаимообмен в командном сотрудничестве);

- создание образа ученого, исследователя и преподавателя нового столетия (на своем примере), как взнос в формирование и подготовку молодой научно-педагогической смены.

Территориальное самоуправление.

- Состояние материально-технической базы, постоянный учет ее состояния и восстановление (модернизация, улучшение).

- Оснащенность учебного и научно-исследовательского процесса.

- Качество аудиторного фонда и формирование образовательного пространства.

- Создание, реклама, популяризация и реализация индивидуальной и коллективной интеллектуальной и учебно-методической продукции.

- Формирование бренда учреждения с учетом спроса и предложения.

- Формирование, принятие и соответствие духовно-этическому и моральному кодексу проявления участников образовательного процесса (принцип общего блага) и создание возможности реализации предназначения каждого участника образовательного процесса.

- Реализация принципа цивилизованности (постоянное пребывание в СНЕО). Формирование СНЕО для сотрудников образовательного учреждения.

Территориальное самоуправление привлекает в общественные университеты для подготовки специалистов для образовательной системы и студентов с целью переподготовки населения, активизации творчества людей по месту проживания, привлечения их к социально значимой деятельности. Это содействует профилактике правонарушений, предотвращает социальную апатию, кризисы, стрессы, конфликты.

В то же время, между **территориальным и производственным самоуправлением** устанавливаются взаимосвязи соответственно привлеченным людям к активной для общества производственной, индивидуальной деятельности через коллективную стратегию, в том числе творческих лабораторий.

Система организации единого образовательного пространства (соответственно включая все звенья образования) (рис.6):

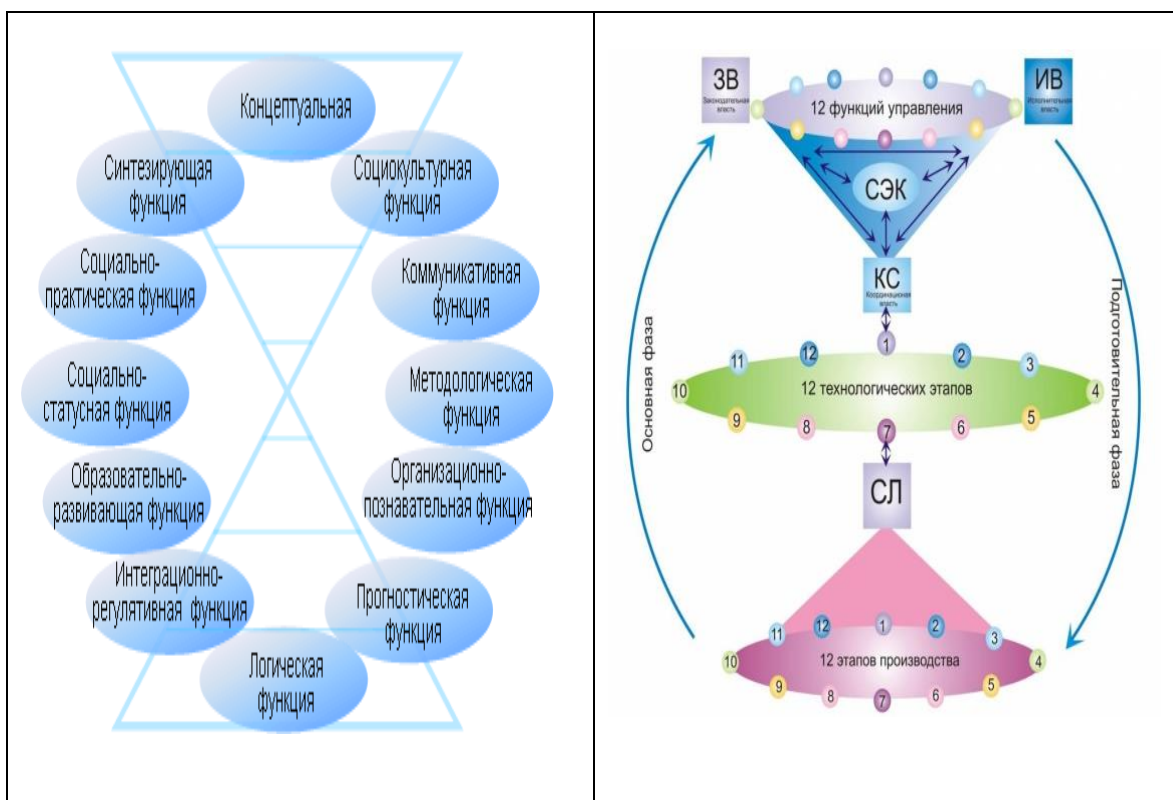


Рис.6. Двенадцать функций образования

12 направлений учебного заведения в новую эпоху:

1. Четкое видение перспектив: что и когда УЗ (учебное заведение) должны достичь. Для этого: формирование концепции деятельности соответственно современным условиям работы и с учетом профиля УЗ и социального спроса на предлагаемые специальности. Переосмысление / адаптация направлений деятельности.

2. Подбор кадров: по реальным профессиональным качествам и достижениям; проведение собеседований и интервью на непосредственном месте работы. Реальная роль кадровой комиссии. Электронные, доступный в Интернете рейтинг "портфолио" всех сотрудников.

3. "Коммуникаторы" (метод отдел), которые: 1) распространяют результаты инновационной деятельности подразделов УЗ между всеми; 2) создают условия для их внедрения: организуют семинары, тренинги, совещания, конференции. "Коммуникаторы наружу" – рекламная деятельность.

4. Подготовка и улучшение квалификации субъектов производственной деятельности, для ВУЗ – аспирантура, докторантура, обеспечение стажировки, приглашение специалистов (лекторов / тренеров) из других НЗ страны и мира. Выбор,

5. приобретение и обновление средств производства, необходимых для обеспечения преподавания на современном уровне. Подготовка и удержание соответствующих помещений. Указанные направления демонстрируют участникам производственного (учебного) процесса наличие перспектив такой деятельности.

6. Формирование групп преподавателей, которые обеспечивают работу определенных специальностей (по кафедрам и факультетам, методическим объединениям, и т.п.); формирование групп специалистов, которые осуществляют исследовательскую / инновационную деятельность. Подбор средств производства (оборудование и аудиторный фонд).

7. Мониторинг персонала (с опорой на 2-ое направление): выяснение соответствия квалификации, активности, инновационности кадров и задач специальности. Проверка соответствия (наличия) оборудования и аудиторий. Мониторинг запросов и пожеланий учеников, студентов, родителей – как клиентов (потребителей образовательных услуг).

8. Тактическое межиндивидуальное и межгрупповое согласование (наполнение программ, содержательных модулей, использование средств демонстрации и др.), ориентированное на изготовление согласованного алгоритма учебного процесса. Определение этапов производства включительно с распределением ресурсов, оздоровлением и др. Соотношение вклада работника и его вознаграждения и поощрения.

9. Собственно учебный процесс: аудиторная и внеаудиторная работа, исследование, инновации.

10. Коррекция программ учебных дисциплин, методов и форм преподавания, материальных ресурсов, учитывая результаты мониторинга трудоустройства выпускников по специальности, откликов работодателей. Тактическая коррекция содержания и методов преподавания, учитывая результаты производственных практик.

11. Контроль на сессиях, государственная аттестация, выдача дипломов / сертификатов.

12. Вторичная профессиональная ориентация студентов / учащихся – консультативная помощь в выборе перспективного места работы / учебы. Соглашения и сотрудничество с потенциальными работодателями. Сотрудничество с общиной города – для создания положительного имиджа и репутации учреждения.

13. Анализ результатов – по количественным и качественным критериям (морально-этическим, культурологическим, экономическим / финансовым, и т.п.), которые повлияют в первом направлении следующего цикла. Мониторинг рынка работы.

Взаимодействие с другими субъектами сферы образования, в том числе МОН, университетами других стран.

Управление осуществляется на основе нормативно-правовой базы и при условии научно-методического обеспечения на уровне:

1. органов государственного управления, учреждений, ведомств, где создаются соответствующие управления (отделы, сектора) воспитательной работы, на которые полагается управление процессом воспитания и контроль за деятельностью подведомственных структур в части выполнения действующего законодательства страны.

2. органов образования и здравоохранения в сотрудничестве с органами местного самоуправления и органов самоорганизации населения на всех уровнях управления; учебных заведений разных типов и уровней аккредитации.

VII. Система подготовки кадров к осуществлению Доктрины УПрО:

В МНШУ создана система экспериментальных площадок, мастерских и лабораторий, построенных на основе СНЕО, СиОС, интегрирующих передовой мировой опыт и культуру, в коллективной стратегии раскрытия предназначения индивидуальностей обеспечивая рост ответственности, дисциплины, устремленности, инициативности, сотворчества и включенности в общественные процессы (рис.7).

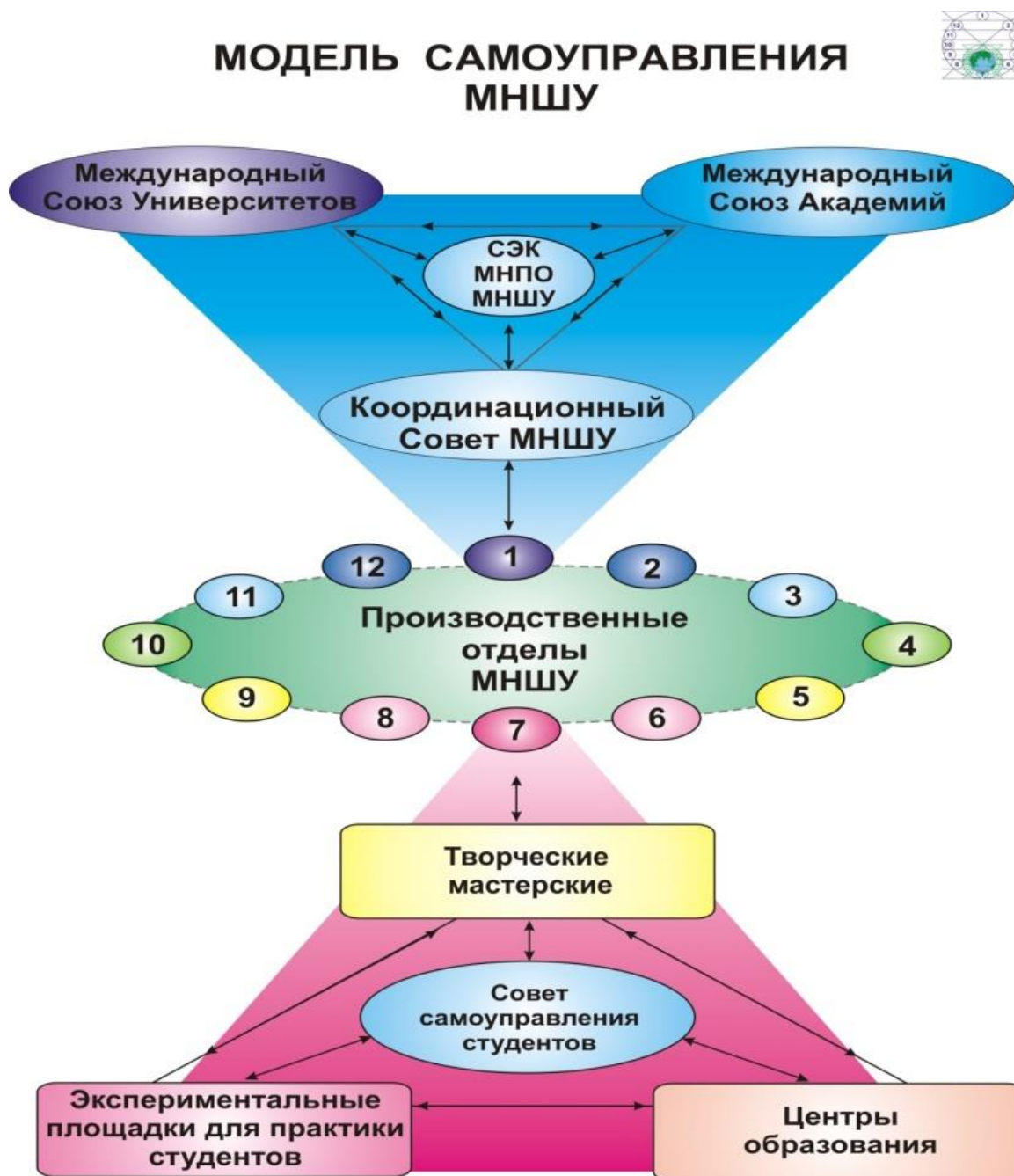


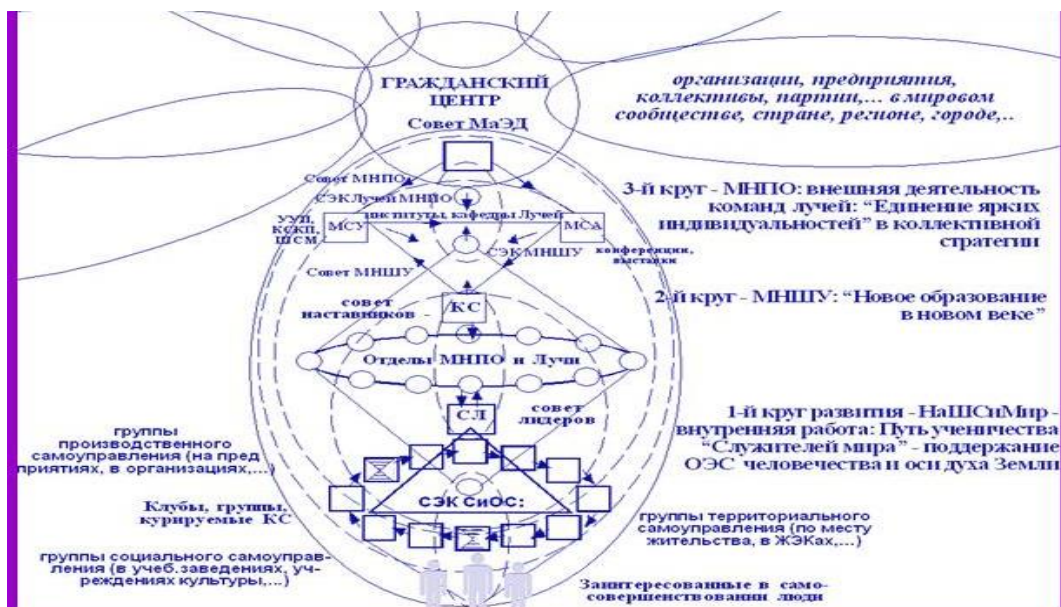
Рис. 7. Модель самоуправления МНШУ

VIII. Механизм воплощения, условия и ожидаемые результаты реализации

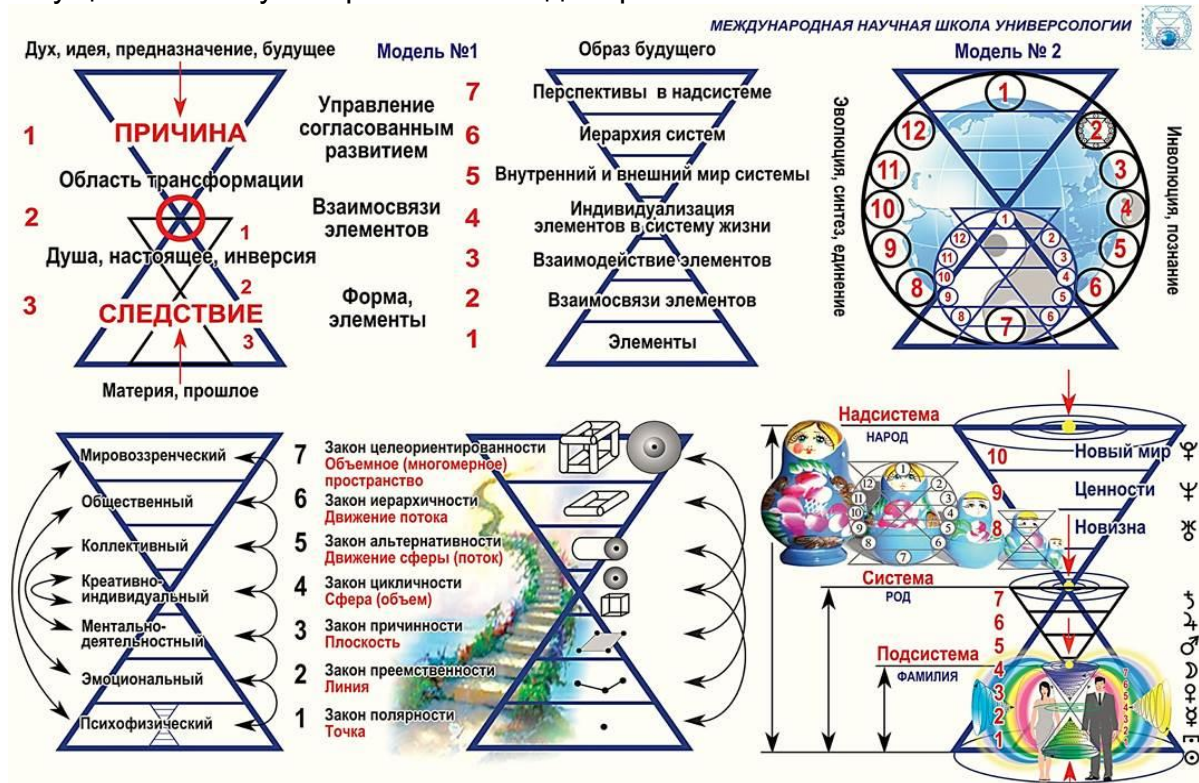
Доктрины УПрО осуществляется путем:

- 1) разработки государственных стандартов и нормативных актов;
- 2) нормативно-правового обеспечения реализации Доктрины, которая регулируется соответствующими нормативными актами: Законами, Указами Президента,

- 3) постановлениями законодательных органов, соответствующими приказами Министерства образования и науки, решениями органов местного самоуправления;
- 4) разработки и внедрение учебных программ согласно направлениям Доктрины;
- 5) проведение мониторинга в СНеО, СиОС;
- 6) организации и научно-методического обеспечения деятельности;
- 7) активного использования средств массовой информации;
- 8) создание общественных исследовательских лабораторий на базе учебных заведений по примеру СиОС и СНеО в МНШУ;
- 9)



- 10) осуществление универсального моделирования:



Литература.

1. Поляков В.А. Гносеология релятивизма и теория относительности сознания / В.А.Поляков. – М.: НИИ ЦПИФИ, 1999. – 108с.
2. Поляков В.А. Манифест Эволюции Человечества / В.А.Поляков. - МН:"ВЭВЭР", 2015. - 80с.
3. Поляков В.А. Теория управления мультифакторными нелинейными процессами по методу психосистемного анализа / В.А.Поляков. – М.: Новый центр, 1999. – 104с.
4. Поляков В.А. Теория управления социально-экономическими процессами / В.А.Поляков. – Минск: Вэвэр, 1998. – 48с.
5. Поляков В.А. Универсология (три переиздания) / В.А.Поляков. – Мн.: Вэвэр, 2000 - 2003. – 200с.

ИНТЕРНЕТ- ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ

Рахимов Отабек Давлатович (г. Навои, Узбекистан)

Расширение представлений о новейших направлениях в музыке, связанных с новыми компьютерными технологиями. Формирование глубоких знаний в области электронного звука и системных представлений о перспективах развития музыкального искусства в целом. Существенное расширение знаний о возможностях музыкального компьютера для музыкального творчества: компьютерная аранжировка и композиция, студийная работа. Расширение представлений о сфере практического применения музыкального компьютера как профессионального инструмента музыканта. Расширение возможностей профессиональной ориентации учащихся в области музыкально-компьютерных технологий.

Многokrатно возрастает престиж и качество музыкального образования, содержание которого благодаря компьютеру существенно изменился, стал более высокотехнологичным и интенсивным, гибко настраиваемым на любые специфические задачи. Яркий «всплеск» интереса музыкантов и слушателей к необычным звучаниям, к новым тембрам, равно как и стремление хотя бы как-то облегчить необычайно сложный труд композитора и исполнителя, плюс появление возможности использовать для этого новые информационные технологии предопределили использование компьютеров в процессе сочинения музыки. Первые компьютеры не были рассчитаны для этого; пришлось поработать конструкторам, но без музыкантов они ничего бы не сделали. Сейчас эта техника, можно сказать, готова полностью перевернуть музыкальное мышление

Современный урок музыки — это урок, в ходе которого применяются современные педагогические технологии, компьютерные технологии, используются электронные музыкальные инструменты. Урок музыки характеризуется созданием творческой обстановки, так как содержание музыкальных занятий составляют эмоции и их субъективное переживание. Подобное специфическое содержание обуславливает выбор разнообразных методик, видов работы и новых мультимедийных средств.

Сегодня институты, университеты, гимназии, колледжи, школы, и даже детские сады оснащены новейшей компьютерной техникой. Современное музыкальное образование проявляет возрастающий интерес к компьютерным технологиям.

Музыкальная информатика, использующая компьютерный инструментарий с целью освоения необходимых знаний, умений и навыков, широко практикуется в музыкальном образовании западных стран. Сферой ее внимания является, главным образом,

обучение по предметам музыкально-теоретического и исторического циклов, а также решение некоторых учебных задач, связанных с исполнительской и композиторской деятельностью.

Здесь входят: обучение с помощью компьютера, обучение с развлечением, технология интерактивного мультимедиа, интернет. Компьютерные программы также используются в обучении игре на инструментах, в развитии музыкального слуха, в проведении прослушивания музыкальных произведений, в подборе мелодий, в аранжировке, импровизации, наборе и редактировании нотного текста. Компьютерные программы позволяют определять диапазон инструмента, беглость исполнителя в пассажах, исполнение штрихов и динамических оттенков, артикуляцию и т.п. [4]

Кроме того, компьютер позволяет разучивать пьесы с «оркестром». Он также может выступать как «тренажер» по дирижированию (с использованием телеаппаратуры). Компьютерные программы позволяют проводить музыкально-слуховой анализ мелодий (тем) произведений в курсе истории музыки. Для многих музыкальных дисциплин компьютер представляется ценным источником библиографических и энциклопедических сведений. Сегодня существуют еще одно, немаловажное и актуальное направление в обучении музыки — это применение интернет-технологии.

При использовании интернет-технологий форма представления материала обуславливается главным образом конкретным видом занятия, содержанием курса, а также ролью преподавателя. Например, сопровождение нотными примерами и аудиопримерами; использование дополнительных материалов (статей, учебных изданий, публикуемых в интернете и т. п.); использование ресурсов нотных библиотек и музыкальных антологий в интернете; задание по теме в форме теста, анализа произведений, реферативной работы; форумы (семинары), организованные по заданным темам преподавателя.

Интернет в настоящее время считается перспективным для организации обучения. Во-первых, удобство такого способа преподавания сложно переоценить: сидя дома, можно получить знания от лучших преподавателей мира, услышать лекции нобелевских лауреатов или выдающихся ученых и получить у них консультацию. Во-вторых, студент смотрит, слушает и тут же получает файл с текстом или заданием. В-третьих, современная молодежь живет в интернете. Вполне уместно не пытаться привлечь их на лекции, а попытаться внедрить лекции в интернет. [1,3].

Рассмотрим несколько современных моделей образования студентов.

1. Набирают популярность крупные образовательные платформы (например, Coursera), позволяющие проводить онлайн-курсы для тысяч слушателей. Сверхкороткие видеопояснения, гибридность способов предоставления материалов, жесткие по временным ограничениям требования к сдаче материалов, нестандартные и глубокие прикладные задачи для проверок, взаимопомощь и взаимный контроль результатов, использование серьезных рекомендационных и аналитических сервисов по собранным данным - все это дополняет классические образовательные подходы и вынуждает трансформироваться университеты.

Подобные подходы позволяют сократить расходы на первичное воспроизведение и подготовку информации, перенести основную нагрузку работы на ассистентов и предметные семинары. Технологически становится возможным осуществлять давно декларируемые принципы персонифицированного обучения, составления индивидуальных траекторий, изменение акцента на самостоятельное обучение и ответственность за результат, что в итоге меняет мотивацию и качество образовательного процесса. Изменяются и форматы сдачи экзаменов: вместо традиционных проверок знаний часто тестируется проявление соответствующих компетенций в реальных производственных условиях, например в форме командных чемпионатов и с участием представителей соответствующих компаний и бизнеса.

2. Подход дистанционного обучения позволяет студентам присоединиться к прослушиванию курсов в других университетах. К примеру, Йельский университет регулярно проводит открытые лекции для всех желающих. При организации учебного процесса в дистанционной форме по онлайн-модели часто используются общедоступные программы, например Skype. Для организации занятий используются системы управления обучением, например такие, как Moodle.

3. В образовательной модели «Взаимное интернет-обучение» каждый обучающийся имеет компьютер с доступом в интернет и относится к определенной группе.

Студенты в малых группах разрабатывают общий проект и обсуждают, какие стратегии использовать. При этом студенты получают важные и необходимые навыки и умения работы в команде.

4. Одним из методов формирования информационной и профессиональной грамотности является метод применения процессуальной модели. Данные модели представляют последовательность шагов, которые необходимо сделать для осуществления процесса решения поисковой задачи: постановку задачи, поиск информации, доступ к данным, синтез, оценивание качества информационного продукта. [5]

Таким образом, разработка и внедрение в учебный процесс таких информационных ресурсов, включая ресурсы Интернета, существенно расширяет границы обучения, делает его более эффективным и разнообразным. Это в равной степени возможно как для очной, так и заочной формы обучения. Информационные технологии — это неотъемлемый компонент процесса обучения музыке и связанных с ней предметов. Возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность обучения и музыковедческим дисциплинам. Развитие компьютерных технологий в музыке перспективно, актуально и объективно необходимо.

Литература

1. Белов Г.Г., Горбунова И.И., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструментарий музыканта). – Санкт-Петербург, 2006.
2. Горбунова И.Б. Компьютеры в обучении музыке. - М.: РГПУ, 2000
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Изд.центр «Академия», 2003
4. Королев А.А. Бесплатные компьютерные программы для музыканта. - СПб., 2008.
Лифановский Б. Интернет для музыканта. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2006.

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИГРЕ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

*Садуллаева Фарангиз
(г. Джиззак, Узбекистан)*

Дошкольный возраст - самый игровой период детства, в это время происходит самое интенсивное психическое, физиологическое и умственное развитие ребенка, первоначальное формирование качеств личности.

Дошкольное детство - период формирования общих знаний, умений и навыков, которые становятся фундаментом освоения новых видов деятельности, в том числе музыкальной, накопления потенциала для дальнейшего познавательного, творческого, волевого и эмоционального развития ребенка.

Своеобразным проявлением воли можно, например, рассматривать музыкально-игровые движения, так как ребенок действует сознательно, выполняя поставленную перед ним задачу.

Создание фундамента музыкально-творческого развития во многом обеспечивается игрой как ведущей деятельностью дошкольного возраста. В игре проявляется возможность познания окружающего мира, проникновения в систему социальных отношений, в мир предметов и природы.

Музыкально-игровая деятельность - мощное средство приобщения ребенка к музыкальному искусству, так как в процессе нее с помощью определенных знаний, умений и навыков происходит восприятие музыки и воспроизведение силами и возможностями ребенка конкретного, пусть самого небольшого, музыкального построения.

Необходимо отметить, что для старших дошкольников и в некоторой степени младших школьников игра представляется объектом серьезной содержательной деятельности, приводящей к определенному положительному результату.

Игра на музыкальных инструментах - один из видов детского исполнительства. Применение детских музыкальных инструментов и игрушек (как на занятиях, так и в повседневной жизни) обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности.

Игра на ударных музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления детей. Методические музыкальные инструменты развивают все три основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

Чтобы сыграть мелодию по слуху, нужно иметь музыкально-слуховые представления о расположении звуков по высоте (движется ли мелодия вверх, вниз, стоит ли на месте) и ритмические представления (о соотношении длительностей звуков мелодии).

При подборе мелодии необходимо также ощущать тяготение к устойчивым звукам (ладовое чувство), различать и воспроизводить эмоциональную окраску музыки.

Кроме того, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображение.

Знакомство детей с музыкальными инструментами начинается уже в раннем возрасте. Взрослый играет на инструментах, контрастных по тембру (например, дудочка и колокольчик), привлекает внимание малышей к различной окраске звучания. Первые музыкальные впечатления педагог стремится дать ребятам в занимательной игровой форме.

Звучание марша, играя на бубне, барабане, чтобы подчеркнуть ритм, разнообразить звучание. Бег можно сопровождать игрой на деревянных палочках, ложках, колокольчике. Танцевальную музыку обогащают звуки бубна, румбы и других инструментов, соответствующих характеру произведения.

По мере того, как дети начинают чувствовать и воспроизводить в движениях (ходьбе, хлопках) ритм музыки, им поручают самим играть на этих инструментах. Сначала взрослый помогает детям попадать в такт музыке (гремять погремушкой, стучать по бубну, встряхивать колокольчик), потом их действия становятся всё более самостоятельными.

Обучение начинается с группы ударных инструментов, не имеющих звукоряда. Занятия проводятся с небольшими группами детей и индивидуально. Целесообразно использовать музыкальные инструменты и в повседневной жизни, чтобы закрепить у ребят появляющееся ощущение ритма музыки.

С трех лет дети уже могут играть на бубне, деревянных ложках, кубиках, погремушке, музыкальных молоточках, барабане, колокольчике. В этом возрасте они знакомятся с металлофоном. Важно привлекать их внимание к выразительности тембра

каждого инструмента, использовать образные сравнения, характеристики: нежный (колокольчик), звонкий (металлофон), чёткий, стучащий (барабан) и т. д., обсуждать с детьми, на каком инструменте лучше подыграть ходьбе, бегу, танцу.

Полезно использовать дидактические игры на различение детьми тембров музыкальных инструментов, звуков (по высоте, длительности).

С *четырёх* лет можно начинать обучать детей игре на музыкальных инструментах, имеющих звукоряд. Наиболее удобен для этого металлофон. Он достаточно прост в обращении, не требует постоянной настройки, как струнные инструменты, сочетания разных действий, как на духовых (вдувания воздуха и нажатия на клапаны или клавиши). Приёмы игры на металлофоне достаточно просты. Дети уже знакомы с тембром этого инструмента, приёмами игры (стаккато, глиссандо).

Существует несколько способов обучения игре на мелодических музыкальных инструментах: по нотам, по цветовым или цифровым обозначениям, по слуху.

Все детские музыкальные игрушки и музыкальные инструменты можно сгруппировать по видам.

1. Не озвученные музыкальные игрушки-инструменты.

Такие игрушки помогают детям создать игровые ситуации. Это балалайки с неиграющими струнами, пианино с немой клавиатурой, баянчики с растягивающимися мехами.

2. Озвученные музыкальные игрушки-инструменты.

Игрушки-инструменты с нефиксированным звуком, т.е. звуком неопределённой высоты (погремушки, бубны, трещотки, барабаны, кастаньеты, треугольники, колотушки, коробочки, музыкальные молоточки).

Игрушки-инструменты, издающие звук только одной высоты (свирели, дудки, рожки, свистульки). Применяются при создании игровых ситуаций.

Игрушки с фиксированной мелодией (органчики, музыкальные шкатулки, музыкальные ящики). Используются для детей раннего возраста с целью привлечения их внимания к мелодическому звучанию и развитию слухового сосредоточения.

Игрушки-инструменты с диатоническим или хроматическим звукорядом (металлофоны, пианино, рояли, кларнеты, флейты, саксофоны, баяны, гармоники, губные гармоники, колокольчики, цитры, домры, балалайки, цимбалы, гусли и др.).

В настоящее время существует два типа музыкальных инструментов - народные и возникшие на их основе инструменты симфонического оркестра. В обоих типах инструментов есть только несколько основных групп: духовые, ударные, струнные.

Народные духовые музыкальные инструменты делятся на несколько разновидностей. Одна из них - свистулька, свирель (продольные или поперечные, в зависимости от того, где расположены отверстия для вдувания воздуха). Эти инструменты стали прообразами продольных и поперечных флейт. Другая разновидность - язычковые инструменты: жалейка, волынка. На основе их устройства родились позже кларнет, гобой. Если звук извлекается с помощью вибрации губ (русский рог, пастуший рожок), такие инструменты называются мундштучные.

Современные духовые музыкальные инструменты имеют различное устройство. Их выразительные возможности зависят от способа звукоизвлечения: удар по натянутой коже, дереву, металлу. К народным ударным инструментам относятся барабан, бубен, деревянные ложки, трещотка, колотушка, бубенцы, маракасы, кастаньеты. [2, с.138].

В группу ударных инструментов симфонического оркестра входят барабан, литавры, колокольчик, тамтам, треугольник, тарелки, ксилофон и т. д. Среди ударных инструментов можно выделить те, которые имеют мелодический звукоряд (ксилофон) и не имеют его (барабан, тарелки).

Особая группа инструментов - клавишные: клавесин, клавикорд, челеста, пианино, рояль. Они часто используются как солирующие инструменты, но также звучат и в ансамблях, и в оркестрах.

Существуют инструменты клавишно-язычковые: аккордеон, гармонь, баян.

По истине королём всех инструментов является орган. Он был изобретён ещё в Древнем Риме. Орган имеет несколько тысяч труб различной длины, в которые вдувается воздух. Этот инструмент, обладая огромными возможностями тембровых окрасок, заменяет целый оркестр.

В работе с детьми применяются различные музыкальные инструменты и игрушки. Одни из них созданы на основе народных (трещотка, бубен, барабан, деревянные ложки, баян, аккордеон), другие - по типу инструментов симфонического оркестра (арфа, ксилофон, металлофон, гобой, кларнет). Среди детских музыкальных инструментов и игрушек есть все основные группы: ударные, духовые, струнные, клавишные, клавишно-язычковые.

Игра на музыкальных инструментах - один из видов детского исполнительства. Применение детских музыкальных инструментов и игрушек (как на занятиях, так и в повседневной жизни) обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности.

Игра на ударных музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления детей. Методические музыкальные инструменты развивают все три основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

Игре на детских музыкальных инструментах в детском саду уделяется особое внимание, так как именно детское музицирование расширяет сферу музыкальной деятельности дошкольника, повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет музыкальное воспитание ребёнка. [3,5].

В процессе игры ярко проявляются индивидуальные черты каждого исполнителя: наличие воли, эмоциональности, сосредоточенности, развиваются и совершенствуются творческие и музыкальные способности.

Обучаясь игре на музыкальных инструментах, дети открывают для себя мир музыкальных звуков и их отношений, осознаннее различают красоту звучания различных инструментов. У них улучшается качество пения (чище поют), музыкально-ритмических движений (четче воспроизводят ритм).

Для многих детей игра на детских музыкальных инструментах помогает передать чувства, внутренний духовный мир.

Это прекрасное средство не только индивидуального развития, но и развития мышления, творческой инициативы, сознательных отношений между детьми.

Литература.

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Феникс, 2008. - 217 с.
2. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психологическое развитие дошкольников. - М.: Высшая школа, 2004. - 287 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2005. - 304 с.
4. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении. - М.: Просвещение, 2010. - 98-116 с.
5. Школяр Л. Ребенок в музыке и музыка в ребенке // Дошкольное воспитание. - 1992. - № 1. - С. 39-44

СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Сайфиддинова Дилрабо Ашурбаевна (г. Бухара, Узбекистан)

*Песня, которую поет мать у колыбели,
сопровождает человека всю его жизнь, до гроба.
Генри Уорд Бичер*

Выдающийся мыслитель, один из научных лидеров арабо-фарси-язычного мира - Ибн Сина, получил широкую известность в Европе под именем Авиценны. Ибн Сина создает оригинальный метод построения теории музыки, которая была в то время одной из самых совершенных отраслей науки, занимавшей, как уже отмечалось, стыковое положение между математикой, физикой и искусством. Опираясь на методологию Фараби, Ибн Сина не был склонен пассивно воспринимать выводы своих знаменитых учителей. Ибн Сина впервые в истории подводит под музыкальную историю солидную научную базу, рассматривая музыку с позиций не только математики, но и социологии, психологии, поэтики, этики и физиологии. В высказываниях великого ученого о ней ярко проявился его многогранный талант врача и философа, математика, поэта и музыканта-исполнителя. Это говорит о том, что Ибн Сина не просто занимался музыкой, отдавая дань традиции, а органически и всесторонне исследовал ее. Ибн Сина писал: «Если мы хотим объяснить явления музыки, мы можем это сделать только с помощью законов физики». В статье «Свода науки о музыке»: «Отметим, что движение (мелодии) в сторону высоких звуков порождает чувство гнева, напряженности, а в сторону низких звуков - ощущение мягкости, покорности, оправдания. Мелодии, которые основаны на непрерывно нисходящих движениях с повторяющимися восхождениями, порождают в душе образ мудрости, пророчества». По его мнению, звуки, соединенные в гармоническую композицию, могут возвысить душу человека, поднять ее от слабости к силе, и, наоборот, звуки, лишенные гармоничности, способны привести человека в состояние душевного упадка. Музыка понималась им как средство искоренения человеческих пороков и даже как своеобразное лекарство, избавляющее от некоторых болезней. Пение считалось хорошим средством укрепления здоровья. Многочисленные высказывания о роли музыки в жизни человека. Музыкальная теория Ибн Сины, будучи научной в своей основе, встретила много последователей и приверженцев как на Востоке, так и на Западе, которые углубляли и дополняли ее новыми тезисами, поскольку исследование структуры музыки, как говорил великий мыслитель, стало профессиональным занятием столь же важным для общества, сколь и медицина. То новое, что было в трактатах Ибн Сины и его современников, только через несколько веков стало достоянием европейских теоретиков. [1,2,5,7].

Музыкальная деятельность — это триединство процессов создания музыки композитором, воспроизведения исполнителем и восприятия слушателем. Сочинение музыки (творчество) является первичным видом музыкальной деятельности взрослых и детей, определяющим все другие виды - исполнительство и восприятие. Произведение, созданное композитором, имеет художественную ценность для других людей. [8].

Исполнитель - посредник между композитором и слушателем. Он творчески воспроизводит нотную схему, записанную композитором, изучая авторские ремарки, историю создания произведения. В его задачу входит поиск варианта творческой интерпретации произведения, наиболее близкого по духу авторскому замыслу. Вариантность исполнения одного и того же произведения разными исполнителями обеспечена тем, что каждый интерпретатор обладает своим мироощущением, интеллектом, мастерством, талантом и может проintonировать текст по-своему. Исполнительство также представляет художественную ценность для других людей. Слушатель воспринимает произведение в интерпретации исполнителя. Глубина

восприятия музыки зависит от качества самого произведения, уровня исполнения и опыта слушания, культуры восприятия, вкусов человека.

При характеристике видов музыкальной деятельности детей схему (композитор - исполнитель - слушатель) нужно читать, начиная с конца: восприятие - исполнение - творчество. Обосновывается это тем, что первичным, ведущим видом музыкальной деятельности детей является восприятие музыки. Этот вид деятельности доступен ребенку с момента рождения. Колыбельная песня матери - первое его знакомство с музыкой. Разнообразные музыкальные впечатления, которые ребенок получает в раннем детстве в процессе восприятия музыки, накладывают неизгладимый отпечаток на всю последующую музыкальную деятельность. Яркие музыкальные впечатления, накопленные в раннем детстве, сопоставимы с восприятием речи взрослого в период, когда ребенок сам еще не может говорить. Отсутствие речевого окружения делает невозможным усвоение языка, это же относится и к музыкальному языку. [4, 8].

Таким образом, восприятие музыки осуществляется уже тогда, когда ребенок не может включиться в другие виды музыкальной деятельности, когда он еще не в состоянии воспринимать другие виды искусства. Восприятие музыки - ведущий вид музыкальной деятельности во всех возрастных периодах школьного возраста. Оно пронизывает собой все занятия, так как дети учатся чувствовать и понимать выразительный смысл музыкальных произведений не только в процессе восприятия музыки, специально созданной для слушания, но и в связи с ее исполнением, и в процессе творческих импровизаций под музыку, и получая знания о ней, и создавая свой музыкальный образ в сюжетно-ролевой театрализованной игре-сказке. Слышать, воспринимать музыку – это значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонаций, настроений. Известный музыкант-психолог Е. В. Назайкинский предлагает различать два термина: *восприятие музыки* и *музыкальное восприятие* - в зависимости от того, состоялось ли оно. Музыкальным восприятием он называет состоявшееся восприятие - прочувствованное и осмысленное. «Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен». В противоположном случае музыка воспринимается как звуковые сигналы, «как нечто слышимое и действующее на орган слуха». Важно формировать именно музыкальное - восприятие, «адекватное музыке, ее художественному смыслу».

Музыкантами-психологами доказан факт неоднозначности музыкального восприятия: каждый человек воспринимает музыку в силу своего жизненного опыта, опыта слушания музыки, богатства творческого воображения. У каждого человека образуется «личный запас ассоциаций и образов - своеобразный словарь-тезаурус».

Слово *тезаурус* в переводе с греческого языка означает клад, сокровище, сокровищница, хранилище. Под тезаурусом Е. В. Назайкинский подразумевает своеобразный словарь - набор закрепившихся в памяти у того или иного человека следов от прошлых впечатлений, действий и их разнообразных связей и отношений, которые могут снова оживать под воздействием художественного произведения.

В детстве, когда опыт восприятия музыки еще мал, как правило, требуется несколько прослушиваний, чтобы восприятие произведения стало более осмысленным, прочувствованным. Различение нюансов музыки развивается у детей начиная с раннего возраста. На каждом возрастном этапе наиболее яркие выразительные средства ребенок различает с помощью тех возможностей, которыми он обладает (движение, слово, игра и т. д.). Качество музыкальных произведений, звучащих в школьной аудитории, должно отвечать самым высоким требованиям художественности, так как первые впечатления очень важны для всей последующей музыкальной деятельности. От качества исполнения музыкальных произведений, адресованных детям, зависит их восприятие; поэтому к педагогу предъявляются те же требования, что и к

профессиональному исполнителю. Кроме того, исполняя музыкальные произведения, педагог должен учитывать возрастные особенности и возможности детей. Опыт слушания музыки имеет большое значение для ее восприятия. Однако даже чисто эмоциональное восприятие музыкального произведения в раннем детстве может быть действенным, глубоким, если ребенок сосредоточенно слушает музыку, не отвлекаясь, адекватно эмоционально реагируя на ее характер.

Исполнительство младших классов требует определенных тренировочных действий: повторений, упражнений. Интонационные погрешности в пении дети преодолевают с помощью упражнений на развитие звуко - высотного слуха, налаживание слухо-вокальной координации. Танцевальные движения также разучиваются сначала в виде упражнений. Постепенно с опытом появляется выразительность движений, согласованность их с характером музыки. Для игры на музыкальных инструментах необходимо развитие слуха и чувства ритма. Эти способности формируются с помощью музыкально-дидактических игр и упражнений. Игра на инструментах осваивается детьми постепенно: вначале это лишь воспроизведение ритмического рисунка мелодии на шумовых и ударных инструментах. По мере развития слуха дети обучаются игре на звуко - высотных музыкальных инструментах - металлофоне, цитре, арфе, баяне и т. д. Самое главное - чтобы дети не теряли интереса к музыкальной деятельности. Все упражнения, которые даются для овладения определенными навыками и умениями, должны носить игровую форму. Детское музыкальное творчество – это сочинения и импровизации: песенные, танцевальные, инструментальные. Этот вид музыкальной деятельности удовлетворяет одну из важнейших потребностей ребенка - самовыражение. Детское музыкальное творчество предполагает наличие музыкальных способностей, знаний и умений. Важнейшую роль в этом процессе играют воображение, интуиция, которые К. С. Станиславский назвал «сверх - сознанием». Как известно, в процессе музыкального творчества активно участвует и образное мышление.

Важнейшим условием, благоприятствующим развитию детского творчества, в русле поставленной цели музыкального воспитания - формирования основ музыкальной и общей культуры детей - является накопление опыта восприятия музыки разных эпох и стилей. Применение *ценностного содержания музыкального образования* - лучших образцов музыкальной культуры, доступных детям по эмоциональному содержанию и продолжительности звучания в качестве эталонов, на фоне звучания которых дети овладевают различными способами творческой деятельности, - имеет важнейшее значение. Если ребенок сочиняет мелодию (поет, играет на инструменте) в определенном настроении, жанре «на фоне» подлинных образцов искусства, являющихся для него эталонами для подражания, а не только на основе вариантов мелодий, данных педагогом, если он импровизирует движения под высокохудожественные произведения, то рождающиеся творческие проявления имеют несколько аспектов развивающего воздействия.

Музыкознание – это область музыкальной науки, изучающая закономерности музыкального языка, музыкальной речи в историческом и теоретическом аспектах. Кроме того, оно включает в себя теорию исполнительского искусства (выделение различных направлений в исполнительстве), имеющую значение и для музыкальной педагогики.

Дети проявляют склонности к определенным видам музыкальной деятельности. Важно заметить и развить у каждого ребенка стремление к общению с музыкой в том виде музыкальной деятельности, к которому он проявляет наибольший интерес, в котором его способности реализуются наиболее полно. Это не означает, что остальные виды музыкальной деятельности не должны им осваиваться. Если эти ведущие виды деятельности проявились в школьном детстве, нужно принимать во внимание особенности каждого ученика и соответственно им ориентировать процесс

музыкального воспитания на развитие именно его способностей, склонностей, интересов. В противном случае, как мы уже отмечали, процесс обучения сводится к «натаскиванию». Освоение навыков и умений подменяет собой решение основных задач музыкального воспитания и развития детей. Если обучение осуществляется без индивидуально-дифференцированного подхода, оно перестает быть развивающим.

Ритмические и мелодические упражнения и созданные на их основе варианты, сочиненные детьми, связаны с простыми хороводными формами, со словом - его метрической структурой, мелодико-интонационным произнесением, характером звучания (светлым, гулким, вязким и т.д.). Обучение детей пению проводится с использованием так называемой релятивной (относительной) системы на основе народных песен. Эта система использует вместо нот пение по ручным знакам, обозначающим не названия нот, а названия ступеней гаммы.

Чтобы ребенок смог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развить ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма, т.е. основные музыкальные способности. Кроме того, для проявления творчества требуется воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях. Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроение, петь чисто и выразительно. Тем не менее, песенное творчество важно формировать, начиная с начального класса, используя посильные детям творческие задания (спеть свое имя, колыбельную или плясовую и т.д.).

Полноценное творчество ребенка в ритмике возможно только в том случае, если его жизненный опыт, в частности музыкально-этические представления, постоянно обогащаются, если есть возможность проявить самостоятельность. Не последнюю роль играет и оснащение данного вида музыкальной деятельности в школе и в семье всем необходимым: музыкальным сопровождением, разнообразными костюмами и атрибутами, музыкальными инструментами, пространством для развертывания песен и танцев.

Литература.

1. Ахметова М., Аль-Фараби и музыкальное искусство, в кн.: Аль-Фараби и развитие науки и культуры стран Востока. (Тезисы докладов).
2. Бертельс, Е. Э. История персидского-таджикской литературы / Е. Э. Бертельс // Избр. тр. 1960. - С. 111.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск, 1998, с. 30.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. 2-е изд. М.: Просв., 1984, с.104.
5. Кубесов, А. Методология естествознания у Фараби и Ибн Сино / 1988. - С. 366.
6. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М., 1973, с. 256.
7. Музыкальная эстетика стран Востока: сб. /отв. ред. В. П. Шестаков. - М.: Музыка, 1967. - С. 277.
8. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятие музыки. - М., 1980, с.91.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1985, с.174.

ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ КАК МЕТОД СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Ткаченко Лидия Ивановна (г. Киев, Украина)

Социализация как необходимая составляющая вхождения ученика во взрослую жизнь представляет цепь непрерывных влияний объективной реальности на личность, усилий окружающего его социума и его личных устремлений и их опредмечивания в процессе образовательной деятельности. Стремительное развитие информационных технологий с каждым годом все более изменяет социализирующий ландшафт, внося как ограничения, так и возможности в процесс социализации.

Напомним, возвратясь к истокам возникновения понятия социализации, что вошло оно в употребление в конце XIX ст. благодаря французскому социологу Жану-Габриелю Тарду и американскому социологу Франклину Генри Гиддингу. В теории Ж.-Г. Тарда социализация есть процессом усвоения существующих представлений об обществе и социальной жизни, в центре которой отношение личностного «Я» к окружающим «Я», и их беспрестанное (не всегда заметное) взаимное влияние. Рассматривая социализацию не только в качестве стабилизирующего общественного механизма, но и как возможность обеспечения развития общества, Ф. Г. Гиддингс отмечал, что изобретения, возникающие в индивидуальном сознании как акт творчества и распространенные в процессе взаимодействия людей на все общество, служат развитию различных сфер социальной жизни. И в этом смысле образование должно создавать предусловия и условия для такого творчества. С этих позиций социализация одаренных детей и юношества представляется наиболее важной.

Наиболее значимым в понимании процесса социализации одаренных учащихся является понимание того, что ученик является одновременно как объектом влияния (в частности, со стороны информационно-образовательного пространства), так и субъектом деятельности, принося в общество результаты собственной креативности и творчества.

Известно, что первичную социализацию ребенка осуществляет семья. Однако и дальнейшая социализация чрезвычайно зависит от родителей, так как именно они выбирают для ребенка образовательное учреждение, и чем выше образовательный ценз родителей, тем более перспективным с точки зрения социализации является выбранное ими образовательное учреждение [4].

Особую роль учителя как ведущего агента социализации отмечает и В. А. Рюль. Она указывает, что учитель является второй ключевой фигурой после родителей, поскольку в отличие от родителей учитель не так тесно связан с ребенком в эмоциональном плане, а потому способен оценивать состояние дел более реально. Учитель для ребенка должен быть не только источником знаний, но и авторитетным арбитром в жизненных ситуациях [3, с. 153].

В научной литературе встречаем замечание о том, что различные агенты социализации могут осуществлять на личность как однонаправленное, так и разнонаправленное влияние; наглядным примером таких агентов могут служить семья и уличное окружение подростка. Так Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская [2] отмечают, что в вопросах стиля поведения – кумиров, одежды, музыкальных вкусов, действий – подростки ориентируются преимущественно на сверстников из окружения, а в вопросах образования, профессионального выбора и финансов – на родителей. Между этими агентами влияния возникает конкуренция за социализирующее влияние

Развитие новейших технологий (Интернет-технологий) привело к сотворению особенного виртуального мира социализации – киберпространству, которое выдвинуто на передние позиции в социализации детей и молодежи за счет сочетания графической динамики с возможностью непосредственного влияния на события (виртуальное

субъектное присутствие). По мнению Жана Бодрийяра, происходит слияние субъекта и симулякра, то есть обращение субъекта к собственному симулякру, при котором физически, телесно оставаясь в действительном мире, он ментально переходит в мир виртуальный, в пространство симулякров [1, С. 121-122].

Преимущества виртуального мира (применение Интернет-технологий) – новизна, современность, увлекательность, мнимая субъектность – для ребенка (подростка, молодого человека) становятся бесспорными, что и выводит Интернет-пространство на позиции лидера среди агентов взаимосвязи когнитивного и социального развития одаренного подростка, приобретению им опыта общения и социального взаимодействия, столь необходимых для социализации одаренных школьников. Последний тезис, с учетом всего изложенного, был взят за основу научных поисков ученых Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины (далее – ИОД НАПН Украины). Ряд лет ведутся исследования по вопросам адаптации, социализации одаренных учеников с применением Интернет-технологий. Одной из экспериментальных площадок ИОД НАПН Украины является Специализированная общеобразовательная школа № 1 I-III ступеней им. О. В. Суворова с углубленным изучением английского языка г. Измаила Одесской обл., участник экспериментальной работы – учитель английского языка Хомякова Ирина Павловна. Сравнительные исследования учащихся экспериментальных и контрольных групп, с использованием валидных методик, показали существенный прирост качеств личности, напрямую связанных с лучшей адаптацией и социализацией учеников экспериментальных групп.

Здесь мы представим лишь один из методов, использованных в работе указанной экспериментальной площадки [5], – подготовку и проведение международных Интернет-конференций, организованных и спонсированных бывшим премьер-министром Великобритании Тони Блэром по Программе «Face To Faith Foundation». В этой Программе участвуют дети более чем 40 стран, уже состоялись встречи в прямом эфире со сверстниками из таких стран мира как Индонезия, Израиль, Иордания, США, Великобритания, Индия, Пакистан, Италия, Польша и др. Тематика Интернет-конференций: о праздниках своей страны и родного края – "Essentials of Dialogue", об искусстве и свободе самовыражения – "Art and Freedom of Expression", о Международном женском дне и правах женщин – «Women's Day and Rights», о власти, силе, и их влиянии на человека и мир - «Power and Influence».

Как мы понимаем, общение велось на английском языке, с использованием предварительной внеурочной и внешкольной подготовки, требовало не только поисков необходимых источников нового знания, а также запоминания и осмысления больших массивов информации, к тому же – рефлексии, способности вести диалог, имея толерантное отношение, эмпатию к собеседнику и пр. Безусловно, при педагогической поддержке и педагогическом сопровождении учителя, функция которого в данном случае была ближе к функции тьютора, подготовка требовала высокого уровня интеллектуального развития учеников, способности много и продуктивно работать в избранном направлении, развитого эмоционального интеллекта и т. п. Но самым главным условием было желание учеников взять участие в программе. Активный интерес, яркий эмоциональный фон, дружеская поддержка сверстников и учителей, создание комфортных условий для работы – все это составляющие успешного продвижения участников проекта к завершению Проекта, а главное – личностному развитию и росту.

В зависимости от сложности тематики проекта, в нем участвовали учащиеся средней школы или учащиеся старшей школы. Готовясь к международным конференциям, учащиеся осуществляли деятельность, во многом соответствующей этапам создания проектов:

- планировали свою деятельность;

- организовывали командную работу;
- осуществляли поиск информации по теме;
- занимались самообразованием, читая письменные источники, привлекая для встреч и интервью специалистов и/или известных успешных людей, деятельность которых соответствовала заданной теме;
- посещали музеи, отправлялись на экскурсии в пределах города, района и области;
- анализировали собранный материал, выделяли главное, обобщали, делали выводы;
- отбирали доказательный материал для аргументации и подтверждения своих высказываний;
- составляли тезисы своих высказываний, больше ориентируясь на экспромт с опорой на полученные в ходе подготовки знания.

Участие в Интернет конференции было кульминационным моментом всего Проекта, за которым следовала рефлексия о проделанной работе и ее итогах.

Деятельность учеников по участию в Проектах по Программе «Face To Faith Foundation» давала возможность одаренным не только приобрести социальные навыки, совершенствовать интеллект, развивать эмоциональную сферу, но и обрести уверенность в себе, установить социальные связи (приобрести новых друзей), подтвердить свой авторитет, утвердиться в самоидентификации личности.

Полученные результаты нашего исследования свидетельствуют о значении для развития одаренности соединения интеллектуальных способностей с социальными компетенциями. Другим важным выводом есть следующий: в условиях учебно-образовательного процесса необходимо создание специальных условий для формирования социальных компетентностей как фактора социализации одаренных учеников (детей, подростков, юношества). Участие в международных Интернет-конференциях есть одним из действенных методов реализации задания социализации одаренных учащихся.

Литература.

1. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; [пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкин]. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
2. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001.– 318 с.
3. Рюль В. О. проблема неефективності агентів соціалізації дятей сучасної України / В. О. Рюль // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2014. – Вип. 31. – С. 152–155.
4. Ткаченко М. В. Особливості ієрархічної будови чинників професійного самовизначення старшокласників // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; [ред. рада М.М. Слюсаревський (голова), В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін.]. – К.: Міленіум, 2013. – Вип. 32(35). – С. 368-384.
5. Хомякова І. П. Виховна платформа мультикультуралізму й національної ідентичності у форматі діяльності Global Teacher // Національна ідентичність як проблема науки й освіти: матеріали науково-практичної конференції (Київ, 12 березня 2020 р.). – Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. – С. 290–293.

УДК 81.33

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И СОЗДАНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРФЕЙСА НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА (УЗБЕКСКИЙ ОПЫТ)

Тоирова Гули Ибрагимовна (Бухара, Республика Узбекистан)

Год за годом в нашей жизни развивались компьютерные и информационно-коммуникационные технологии. В настоящее время основная цель образовательной политики направлена на учащихся, важных и необходимых для будущего развития современного образования, отвечающего требованиям общества и власти. Важно привлечь преподавателей и руководителей школ и вузов к развитию профессионального мастерства и с первого дня дополнительного педагогического образования. Существует истина, от которой невозможно отказаться, если представителем настоящего времени, неспособным использовать современные технологии и не способным использовать их для своей жизни, работы и ремесла, считается недостаток. Важно подчеркнуть, что эффективное использование педагогами возможностей современных ИКТ свидетельствует о том, что они являются искусными специалистами.

Тем более, какой-то маленький корпус полностью связан на основе синтаксического анализа. Такое состояние обычно объясняется глубоко или имеет синтаксическую структуру. Например, синтаксический анализ любит большое дерево. Анализ текста в руке занимает много времени. Сейчас он представляет программы на российских и зарубежных сайтах, в которые можно входить прямо и анализировать. Они делятся на независимые и веб-сайты. В последние годы внимание производителей к веб-вложению заслуживает внимания. У этих систем есть некоторые преимущества: в то же время несколько пользователей могут анализировать один и тот же документ, он не требует установки дополнительных программ, но кроме него установлен браузер, право входа ограничено, можно наблюдать за процессом анализа. Словоформа, лемма и тег принадлежат к морфологической анализирующей системе. Словоформа — это морфологическая единица выбранного текста. Первый шаг анализа словоформы — это лемминг или придание лексемой формы слова. Самым сложным этапом настройки языков флексии является лемминг или лексема в форме слова для соединения с формой слова в виде тега. Потому что в ин флективных языках грамматическое значение слова формы смешивается с корнем слова. В отличие от флективных языков лемминг гораздо проще в агглютинативном языке [1, с. 95–102.]. Часть без грамматической формы слова равна лемме о корне или базовом фундаменте. В настройках лемма указана внутри следующего знака:<*>. Во всех частях речи лемминг выглядит следующим образом или, если он основан на тенденции «часть основания слова равна лемме», в группе глаголов глагол лемма дается как форма императивного настроения II человека. В статьях словаря они даны как инфинитив. Но он не подходит для корпусов, потому что в тексте корпусов ищется не форма, а форма. Согласно этому глаголу лемма имеет следующую форму: учить<читать>, не быть<быть>, показывать<видеть> [5, с. 49–50]. Во время настройки требуется написать от 5 до 10 морфологических тегов (объяснений), иногда больше, чем их для каждой словоформы.

Корпус состоит из набора электронных текстов, работающих на специальной поисковой системе и миллионов контекстов ключевых слов. Авторский корпус основан на текстах, содержащих художественный, публицистический и эпический жанры, созданные конкретным художником. Это серия лексикографических источников, которые включают в себя различные словари (основной, частотный, топонимика, грамматика, фразы и т. д.). Авторский корпус имеет большое значение в современном дизайне. Этот корпус является ресурсом для создания больших словарей. Со временем корпус стал мощным информационным ресурсом, который важен для различных языковых тенденций. Из-за компьютерных трупов словари создаются и обрабатываются быстрее

по сравнению с предыдущим. Таким образом, словарь отражает язык от начала до конца словаря (до публикации), и в словаре нет «устаревшего» слова. Корпус должен иметь уникальный интерфейс [9].

Что такое интерфейс? Термин «интерфейс» происходит от английского языка и используется для обозначения «внешнего вида». Это слово часто используется в компьютерных технологиях. Это единственная система связи, которая обеспечивает разнообразные коммуникации между человеком и автомобилем. Интерфейс представляет собой систему связи между различными блоками и сложными блоками, а также технологией и пользователем. Это логическое (система представления информации) и физическое (передача данных). Интерьеры авторского корпуса имеют разный дизайн и структуру, а их совершенствование поручено создателю. Потому что интерфейс — это первое впечатление о теле. При создании интерфейса необходимо учитывать национальные декоративные узоры и характеристики, отражающие классику или современность. Жизнь и деятельность создателя, созданные им работы в отдельном окне, а также фотогалерея должны быть на интерфейсе [8].

Вышеуказанные материалы позволяют использовать тело в качестве электронной библиотеки. В системе «Поиск» жизнь создателя, деятельность, работы, созданные им в отдельном окне, и окна, такие как фотографии, используют возможности тела. Эти окна являются программным обеспечением, которое ищет корпуса. Корпус автора должен быть дружелюбным, оптимально универсальным и совершенным. Глобальная сеть характеризуется наличием больших объемов материалов (множество материалов) и глубиной его. Например, корпуса Пушкина и Чехова являются идеальными с морфологическими и семантическими аннотациями. Но это не отвечает современным требованиям программирования. Потому что им было 8 или 10 лет. Кроме того, превосходный дизайн корпуса Шекспира отличается дизайном всего дизайна, но он не является морфологическим или семантическим. Каждый из существующих трупов имеет явное меньшинство. Например, таджикский язык может функционировать только как электронная библиотека, фото и видео галерея [2, с. 231-234] Это корпус совершенно не имеет себе равных, а промежуточная система несовершенна и неполна. Но это может указывать только на один кусок работы. Пушкинский и чеховский труп, созданные русскими лингвистами, не имеют синтаксического значения. Труп автора – это электронная база данных Абдуллы Каххора «История пациента», основанная на искусственном интеллекте: обработка узбекского языка посредством текстового редактирования, автоматического редактирования и перевода, поиска различных символов. Созданный орган — может определять период и частоту слова, анализировать живую конструкцию языка, возможность комбинировать слова, автоматически обрабатывать текст (например, переводить) и автоматически выполнять различные поисковые системы. Это экономит время. Примечание. В настоящее время пользователи используют простой карт ридер, а не базу данных linux. Имеет следующие интерфейсы: Т интерфейс играет ключевую роль в создании трупа. Необходимо создать простую в использовании рабочую среду, отвечающую требованиям современного дизайна программного обеспечения.

В заключение, лингвистическое моделирование тегов целесообразно, потому что в лингвистическом моделировании морфологический тег превращается в обычную форму аббревиатуры. Вырабатывается формы специальной лингвистической модели для настройки каждой части речи. Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) впервые в узбекской лингвистике раскрыт термин корпус, особенности корпуса, теоретические основы, лингвистическое, практическое и образовательное значение языкового корпуса;

2) становление и развитие корпусной лингвистики, особенности первого и последующих поколений, история языковых трупов на русском и английском языках,

состояние корпусной лингвистики, особенности современного русского, английского, турецкого и таджикского языков, их общих и разнообразных аспекты, классификация типов корпусов;

3) общие принципы построения тела: технологический процесс проектирования и этапы построения тела, важность формирования тела, тот факт, что метка является лингвистическим инструментом, характеризующимся характерными чертами менеджера корпуса и его типов.

Литература

1. Ванюшкин А.С., Гращенко Л. А. Оценка алгоритмов извлечения ключевых слов: инструментарий и ресурсы // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2017. № 20. с. 95–102.

2. Николаев И.С., Митренина О.В., Ландо Т.М. Прикладная и компьютерная лингвистика Москва. URSS, 2016. 320 с.

3. Недошивина Е.В. Программы для работы с корпусами текстов: обзор основных корпусных менеджеров. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург. 2006. 26 с.

4. Hamroyeva Sh. Linguistic basis for the creation of the Uzbek language. 2018. 52 б.

5. Hamroyeva Sh. Use in education from the corpus "Language and literary education" Journal. September 2017, № 9. p.49-50.

6. Мамонтова В. В. Корпус параллельных текстов и база данных для исследования переводческих соответствий: проблемы и процедуры формирования [Электронный ресурс]. www.gramota.net/materials/1/2008/8-2/50.html

7. Antonova A., Alexey M. ()Building a Web-based parallel corpus and filtering out machinetranslated text. [Электронный ресурс]. <https://www.aclweb.org/anthology/W11-1218>

8. Toirova G. Actual problems of Uzbek linguistic research. International Scientific Journal Theoretical & Applied Science p-ISSN: 2308-4944 (print) e-ISSN: 2409-0085 (online) Year: 2019 Issue: 07 Volume: 75 Published: 30.07.2019 Impact Factor 6,630

9. Toirova G. Importance of Interface in Creating Corpus. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE) ISSN: 2277-3878, Volume-8 Issue-2S10, September 2019

10. Toirova G. The Role Of Setting In Linguistic Modeling. International Multilingual Journal of Science and Technology. ISSN: 2528-9810 Vol. 4 Issue 9, September 2019, P.722-723

11. Рыков В.В. Курс лекций по корпусной лингвистике. URL: <http://rykov-cl.narod.ru/c.html>.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТНОГО НАРОДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ШКОЛЕ

Тораева Чарос (г. Джиззак, Узбекистан)

Культура Узбекистана представляет собой своеобразный сплав самых разных традиций многих народов, которые нашли свое отражение в народной музыке, танцах, живописи, прикладных искусствах, национальной кухне и в одежде. Узбекская народная культура формировалась веками и отличается неординарным, самобытным и ярким характером среди других культур Востока. Свой вклад в нее внесли древние иранские народы, позднее — кочевые тюркские племена, затем арабы, китайцы и русские. Многие жители республики, особенно в сельской местности, до сих пор придерживаются многих традиций, которые уходят своими корнями к далекому прошлому.

Неподражаемо узбекское народное музыкальное творчество, которое характеризуется разнообразием жанров и многогранностью тематики. Все песни и инструментальные пьесы можно разделить на две группы, в соответствии с их функциями. Одни исполняются при определенных обстоятельствах и в определенное время, связаны с различными церемониями, обрядами, трудовыми процессами, театрализованными зрелищными представлениями, играми. Другие же могут звучать в любое время. Особое место в узбекском музыкальном наследии занимают дастаны — эпические сказания лирико-героического содержания, а также, макамы — циклы вокально-инструментальных пьес, которые по праву считаются вершиной узбекской профессиональной музыки устной традиции.

Узбекское народное музыкальное творчество характеризуется многогранностью тематики и разнообразием жанров. Песни и инструментальные пьесы в соответствии с их функциями и формами бытования можно разделить на две группы: исполняемые в определенное время и при определенных обстоятельствах и исполняемые в любое время. К первой группе относятся песни, связанные с обрядами, трудовыми процессами, различными церемониями, театрализованными зрелищными представлениями, играми.

Узбекский народ популярен своими песнями. Кошук — бытовая песня куплетного строения с мелодией небольшого диапазона, охватывающей одну или две строфы поэтического текста. Ряд общих с кошуком черт имеют лапар и ялла — песни также куплетного строения. Танцевальный характер мелодии этого жанра предусматривает их исполнение в сопровождении шуточных танцев.

Лапар — это песня-диалог. В Хорезме называют песни, исполняемые одним певцом. В некоторых районах термин — лапар применяется к свадебным песням «Улан» (исполняются как диалог мужчины и женщины).

Жанр ялла включает два вида песен: мелодия узкого диапазона, а запев — соло одновременно с танцем. Поэтическими текстами для песен служат народные и профессиональные стихи поэтов Востока.

Наиболее развитые образцы ашулы по существу являются жанром профессиональной музыки устной традиции. Особое место в узбекской музыкальной наследии занимают дастаны — эпическое сказание лирико-героического содержания. Макамы — составляют основной классический фонд профессиональной музыки устной традиции.

Национальные узбекские танцы в разных регионах республики отличаются друг от друга. Например, танцы в Хорезме и Бухаре сопровождаются постукиванием кайраков (кастаньеты). А танцы ферганской группы характеризуются плавностью и выразительностью движений, мягким скользящим шагом и оригинальными движениями на месте и по кругу. [3].

Музыка Узбекистана подобна музыке Ближнего Востока. Ей присущи сложные ритмы, которые порождают богатый мелодичный звук. Музыка представляет собой индивидуальный нюанс и творческую разновидность, хотя ритмы, в общем, следуют за структурами стиха. Многие из самых популярных узбекских инструментов имеют струны, типа рубаб или дутар.

Инструменты, подобные этим также популярны в некоторых других частях Центральной Азии, Закавказья и Ближнего Востока. Старинная традиция поющих менестрелей, или бардов, была важной частью раннего музыкального (и литературного) развития.

Народное музыкальное творчество - одна из важных областей художественной культуры каждой страны, каждого народа. С давних, незапамятных времен складывали люди песни и напевные сказы, стремясь выразить свои мысли об окружающей действительности, свои душевные переживания в прекрасных поэтических и музыкальных образах.

Лучшие создания народного музыкально - поэтического искусства отличаются непосредственностью высказывания, искренностью и задушевностью; многим песням и сказам присущи вместе с тем глубина и значительность художественного замысла.

На протяжении многовековой истории человечества песни сопутствовали трудовой деятельности людей, отражали их отношение к происходящим событиям, к судьбам родной земли.

Старинные народные песни любой страны - плод коллективного творчества многих людских поколений. Одна из характерных особенностей этих песен заключается в их устном бытовании.

С незапамятных времен песни творились устно, непосредственно в процессе живого исполнения и тем же изустным путем переходили от одного певца к другому, от старших поколений к младшим.

В процессе изустной передачи видоизменялись слова и напев песен, так как народным певцам присуще творческое отношение к тому, что они исполняют. Каждый вносил в песню что-то свое, и таким образом возникали многочисленные варианты первоначальных напевов. Видоизменялись, разумеется, и слова песен.

Как создание широких народных масс всякая народная песня, эпический сказ, частушка, (ровно, как и сказка, загадка, пословица) составляют достояние всего народа.

Лучшим созданиям народного музыкально- поэтического творчества присущи глубина содержания, а вместе с тем художественное совершенство стихотворного и мелодического склада. Напевы песен разных стран неповторимо своеобразны, в хорошем эмоционально чутком исполнении народных певцов они своей искренностью и задушевностью оказывают огромное воздействие на слушателей.

Узбекская народная музыка - звучащий голос нашей Родины. Глубоко выразительны узбекские народные песни, то сосредоточенные, задумчиво грустные, свободно и плавно текущие, то, напротив, энергичные и стремительные, проникнутые радостью жизни. Красотой своих поэтических и музыкальных образов они активно воздействуют на слушателей, оставляя волнующее впечатление.

Фольклор до сих пор живет повсюду, он еще достаточно крепко держится в нашем быту. Одни жанры его умирают, затухают, поскольку из жизни исчезают предпосылки для их возникновения и бытования, другие продолжают жить, постоянно изменяясь и сужая сферу своего воздействия, третьи расцветают.

В обучении человек может ознакомиться и сравниться с жизнью всего мира, но первые шаги должны проходить по самой удобной для него почве, первая речь должна произноситься самыми понятными для него словами, первые песни должны быть народными.

Поэтому использование фольклора на уроках музыки, во внеклассной работе и вообще является очень актуальным и своевременным. [2].

Народное музыкальное творчество олицетворяет собой непреходящие, веками накопленные эстетические и нравственные ценности, музыкальный опыт и национально- своеобразный музыкальный язык нашего народа, и поэтому обладает огромными возможностями, как в национальном эстетическом воспитании ребенка, так и в музыкальном развитии.

Музыкальный фольклор способствует нравственному очищению благодаря стройной вековой системе жизненных правил, передающих от поколения к поколению понятия о добре и зле, справедливости и чести, совести, любви, выступает как образец гармонии, красоты поведения, труда, человеческих взаимоотношений. Знакомство с фольклором своего народа помогает ребятам соприкоснуться с целым миром прошлого, в котором отражено веками сформированные представления человека о мироздании, природе, круговороте жизни.

С другой стороны, музыкальный фольклор несет в себе особый национально – своеобразный музыкальный язык, особую эмоционально-образовательную сферу, присущую только нашему народу и способствующему сохранению его самобытности.

Однако хочется отметить, что именно в этом возрасте возможно естественное, полноценное «погружение» в истоки национальной музыкальной культуры, так как в этот период фольклор близок детям, их мировоззрению и мироощущению из-за способности детей целостно воспринимать мир и видеть предметы живыми и одушевленными. [3].

Таким образом, приобщение детей к народному музыкальному творчеству позволяет развивать у них нравственные качества, эмоциональную восприимчивость. А освоение музыкального языка помогает заложить основы национального музыкального мышления. И это все будет способствовать сохранению самобытности нашего народа.

Литература.

1. Косарева, Л. Г. Школьный предмет «Народное музыкальное творчество» и его роль в системе непрерывного музыкального образования. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). — Т. 1. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 145-147.
2. Раджаби Ю. О нашем музыкальном наследии. – Т., 1978 (на узб. и рус. яз.).
3. Узбекская музыка на современном этапе, Т., 1977

МУЗЫКАЛЬНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Умрзоков Бахтиёр Нашманович (г. Навоий, Узбекистан)

Интеграция искусств важна для системного подхода к воспитанию творческой личности, который охватывает широкий круг вопросов, относящихся к проблемам общекультурного и нравственного воспитания. Неразрывное единство мировоззренческого, духовного и художественного начал является неотъемлемым условием целостного развития личности подрастающего человека, разносторонности и гармоничности ее развития и творческой самореализации.

Ценность творчества, его воспитательные и развивающие функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества, в овладении новыми способами деятельности. Эти условия в полной мере относятся к музыкальному народному творчеству и занятиям музыкой. Именно музыкальные занятия могут способствовать развитию креативности учащихся. Под креативностью мы понимаем развитие творческих умений в восприятии (слушательской деятельности), сочинении, исполнении, импровизации, размышлении о музыке.

Таким образом, интеграция искусств и синтез процесса и результата творчества являются необходимыми условиями целостного развития и воспитания личности.

К. Роджерс рассматривает творчество как усиление себя. Усиление себя, внутренних ресурсов личности в дополнительном музыкальном образовании происходит, с нашей точки зрения, в результате развития музыкально-творческого потенциала, который Интеграция искусств важна для системного подхода к воспитанию творческой личности, который охватывает широкий круг вопросов, относящихся к проблемам общекультурного и нравственного воспитания. Неразрывное единство мировоззренческого, духовного и художественного начал является неотъемлемым условием целостного развития личности подрастающего человека, разносторонности и гармоничности ее развития и творческой самореализации.

Ценность творчества, его воспитательные и развивающие функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества, в овладении новыми способами деятельности. Эти условия в полной мере относятся к музыкальному народному творчеству и занятиям музыкой. Именно музыкальные занятия могут способствовать развитию креативности учащихся. Под креативностью мы понимаем развитие творческих умений в восприятии (слушательской деятельности), сочинении, исполнении, импровизации, размышлении о музыке.

Таким образом, интеграция искусств и синтез процесса и результата творчества являются необходимыми условиями целостного развития и воспитания личности.

К. Роджерс рассматривает творчество как усиление себя. Усиление себя, внутренних ресурсов личности в дополнительном музыкальном образовании происходит, с нашей точки зрения, в результате развития музыкально-творческого потенциала, который, с одной стороны, является условием и предпосылкой творческой самореализации личности, а с другой стороны, — результатом и показателем этой самореализации.

Творческая самореализация представляет собой реализацию творческого потенциала личности в продуктивной деятельности, которая осуществляется новыми эффективными способами решения творческих задач и заканчивается достижением оригинальных результатов. Творческие успехи стимулируют активность личности в развитии творческой деятельности, в дальнейшей самореализации, которая осуществляется на основе внутренних значимых устремлений и мотивов и внешних влияний. [2].

В современной социальной ситуации в нашей стране, когда политика государства направлена на возрождение духовных ценностей, приобщение к народному творчеству учащихся приобретает все более актуальное значение. Отточенное веками, сохранившееся в сотнях поколений народное творчество является одной из высших духовных ценностей русского народа, лежащих в основе общекультурного и музыкального развития учащихся в дополнительном образовании.

Возрастают ценность и значимость деятельности педагогов по воспитанию любви к народному творчеству, деятельности во имя возрождения в ребенке чувства своей родной земли, связи со своим народом, ощущения счастья бытия и творчества, формирования духовной и музыкальной культур, имеющих генетические корни.

Необходимость обращения в воспитании к истокам народного искусства, традициям, обычаям народа не случайна. Помимо экономических трудностей страна переживает кризис воспитания подрастающего поколения. Нарушились традиции, порвались нити, которые связывали старшее и младшее поколения. Поэтому очень важно возродить преемственность поколений, передать детям нравственные устои, патриотические настроения, которые живы в людях старшего поколения. Безжалостное «отрубание» своих корней от народности в воспитательном процессе ведет к бездуховности. Поэтому важной задачей педагогической деятельности становится обогащение детей знаниями о народном музыкальном фольклоре.

Основой при формировании эстетического сознания обучающихся должны стать художественные ценности традиционной национальной культуры народа, источником и фундаментом которой является фольклор. Фольклор — источник знаний о действительности, о человеке и средство формирования важнейших народных понятий о добре и зле, средство познания родного языка, родной речи через лучшие образцы народной песни. Фольклор формирует национальное мировоззрение, учит ребенка видеть мир глазами своего народа. Неоценимы возможности народного творчества и в музыкальном развитии обучающихся.

Народная педагогика мудро создавала ребенку условия для присвоения им духовных ценностей, предлагая в самых различных жизненных ситуациях богатые

разнообразными переживаниями музыкальные впечатления. Все народные праздники, обряды сопровождались пением, танцами, звучанием народных инструментов.

Погружение в мир музыкального народного искусства позволяет формировать и усваивать подобно словам родной речи многокрасочный музыкальный язык национальной культуры как составной части мировой культуры.

Возможности погружения ребенка в мир народного искусства, обучения языку народной, а в дальнейшем — классической и современной музыки открываются перед педагогами дополнительного образования. Их музыкально-педагогическая деятельность, предполагающая активное использование средств народной педагогики и народного музыкального искусства в образовательном процессе, избрана нами в качестве специального объекта исследования.

Развитие музыкальных творческих способностей в музыкальной деятельности, основанной на народном творчестве, стимулирует выработку у обучающихся стремления к проявлению собственной инициативы, мотивацию достижений, стремление создать что-то новое, свое, лучшее, расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания в области народной музыкальной культуры.

Общность функций музыкального образования в образовательных учреждениях разных типов и видов позволяет выделить общие направления в содержании программ такого образования: познавательное, исполнительское, музыкально-образовательное и действенно-практическое.

Первое — *познавательное* — связано с составлением перспективного плана работы и учебной программы с включением учебного материала, отражающего музыкальные виды народного творчества во все формы организации музыкального воспитания. Одна из форм его — проведение познавательных бесед о народном творчестве, праздниках, обрядах.

Ориентируясь на имеющиеся теоретические сведения об особенностях узбекских народных песен, о неразрывной связи их с бытом, трудом, жизнью крестьян, а также праздниками и обрядами, на которых они звучали, педагог знакомит учащихся с произведениями узбекских писателей, где говорится о народной музыке, использует в беседах иллюстрации художников к узбекским народным сказкам, творения народных мастеров, знакомит обучающихся с народными музыкальными инструментами, их звучанием и историей происхождения.

Большую помощь могут оказать аудиозаписи подлинных образцов народных песен в исполнении выдающихся певцов и фольклорных ансамблей. Ознакомление с живым песенным фольклором и сопутствующая этому образовательная деятельность повышают уровень знаний обучающихся, расширяют общий и музыкальных кругозор, психологически подготавливают к осознанию важности народной музыки, пробуждают интерес к ней. Особенно необходимым для педагога является осознание важности задачи как можно более ранней перестройки музыкального слуха и мышления участника творческого объединения, которые в современном мире преимущественно складываются и формируются в условиях и под воздействием традиционных, обыденных мотивов и ритмов массовой песенной культуры. Педагог вносит свой посильный вклад в процесс приобщения растущего человека к лучшим образцам музыкального народного творчества, противопоставляет примитивные интонации окружающей ученика современной развлекательной музыки богатому совершенством выражения интонационному словарю музыки народной.

Второе — *исполнительское направление* — работа с обучающимися по формированию певческих умений и умений игры на музыкальных инструментах. Решение задачи развития певческого голоса ребенка школьного возраста и студента педколледжа предполагает активную работу со специально подобранным репертуаром. Специалисты признают лучшими хоровыми произведениями для разучивания народные мелодии с ограниченным диапазоном и нисходящим мелодическим движением. Такой

песенный материал больше всего подходит для правильного воспитания лучших качеств голоса, его тембра. Сам характер народных песен («поющийся» текст, удобный ритмический рисунок напева, одинаковые по длине и небольшие по объему фразы) способствует выработке легкого, льющегося звука, ровных по интонированию гласных. Зная особенности голосового аппарата школьника и студента, их возрастные возможности, следует использовать унисонное пение при исполнении уже ранее выученных попевок и песен различных жанров. Процесс формирования одного из самых сложных и важных певческих навыков — дыхания — происходит при этом наиболее эффективно. Это объясняется тем, что в мелодии каждой напевной песни используются отдельные звуки большей, чем остальные, длительности. Используя специально отобранный фольклорный репертуар, педагог обращает внимание на упражнения детей в торможении выдоха, медленном и постепенном расходовании заключенного в легких воздуха. За искусственно удлинённым протяжным звуком выдоха следует более глубокий вдох.

Пение напевных песен, удлиняя выдох и углубляя вдох, активизирует главную дыхательную мышцу — диафрагму и вырабатывает при этом умение постепенного расходования воздуха. Таким образом, напевные народные песни являются певческим материалом, который необходимо использовать для выработки нужных качеств певческого дыхания. В процессе обучения пению без сопровождения формируются такие важные певческие навыки, как напевность исполнения и чистота интонирования. Умение петь без сопровождения является хорошей тренировкой и воспитанием внутреннего слуха, т. е. способности слышать музыку и ее отдельные элементы как бы «про себя», без предварительного повторения звуков вслух. Необходимой на первоначальном этапе обучения пению школьников и студентов является поддержка их голоса педагогом, который, как правило, первым начинает петь песню и пропевает с обучающимися ее наиболее сложные фрагменты.

Третье направление — *музыкально-образовательное*. В музыкально-образовательной деятельности обучающихся школьного возраста и студентов одной из задач является освоение элементов музыкальной грамоты. Успех работы педагога будет зависеть от умелого построения занятий, на которых обучение музыкальной теории (освоение ритмических рисунков, основ нотной грамоты, различных вариантов музыкальных построений) строится непосредственно на материале музыкального народного творчества. Педагог формирует представления учащихся о таких средствах выразительности, как темп, динамика, регистр, тембр, метроритм, в процессе ознакомления с известными и доступными жанрами музыкального искусства, включения его во все виды исполнительской деятельности. При этом использование произведений народного творчества для музыкального развития является не менее важным, чем работа с песенным материалом.

Интересным и полезным оказывается прослушивание педагогом вместе с обучающимися записей произведений народной музыки. Эффективным в работе является слушание музыки без предварительного объяснения, но со специально поставленной задачей — определить назначение музыкального произведения на основе лишь слухового восприятия и слухового анализа. Для этого должны быть выбраны записи произведений, особенно ярко демонстрирующие тот или иной жанр народной музыки. Это могут быть трудовые припевки, колыбельные песни. При прослушивании припевок трудовые возгласы-команды подскажут ребятам предназначение припевок. При слушании колыбельных негромкое пение, равномерный ритм, характерный припев помогут им точно определить жанр. Такое прослушивание произведений с последующим выяснением их назначения даст возможность педагогу познакомить обучающихся с выразительными средствами различных музыкальных жанров, показать зависимость содержания музыкальных произведений от их жизненного назначения.

Крайне важно взаимодействие педагога с семьей на основе опыта народной педагогики. Только в тесном сотрудничестве с родителями должны решаться задачи воспитания и развития ребенка. Для ребенка младшего школьного возраста важными являются, прежде всего, те ценности, которые признаются его родителями. Поэтому эффективность проводимой в музыкальной школе работы, как показал наш опыт, зависит от отношения к ней в семье ребенка. Умение наладить тесный контакт с семьей, оказать помощь родителям в правильной организации воспитания детей — важное требование, предъявляемое к педагогу-профессионалу.

Эффективность применения средств народной педагогики в работе с семьей обусловлена рядом педагогических условий, к которым относятся:

- создание и развитие семейных традиций, связанных с музыкальным развитием всех членов семьи и воспитанием детей;
- создание круга семейных знакомств по принципу дружбы с семьей по общим интересам к музыкальному народному творчеству;
- постоянный интерес членов семьи к успехам ребенка в музыкальной школе, его достижениям;
- владение взрослыми воспитательными средствами народной педагогики: фольклором, песенным и танцевальным искусством, умением проводить праздники и игры дома;
- постоянное обращение к истокам народной культуры, к народным играм, праздникам и т. д.;
- участие родителей в подготовке и проведении концертов с выступлениями их детей и др.

Четвертое направление — *действительно-практическое* — включение обучающихся в праздники, развлечения, самостоятельную и концертную деятельность, связанные с музыкальным народным творчеством. Разученные на занятиях песни, танцы, импровизации на музыкальных инструментах становятся близкими и доступными учащимся школьного и студенческого возрастов, когда включаются в их повседневную жизнь, используются в самостоятельной и концертной деятельности. Известно, что большой интерес у детей и взрослых вызывают выступления на праздниках и различных по тематике развлечениях. [1].

Организации и проведению годовых праздников в музыкальных общеобразовательных школах следует уделить особое внимание. Необходимо помнить, что традиционно каждый народный праздник — это общая организация детско-взрослой жизни. Он естественным образом ориентирован на создание благоприятной воспитательной среды для детей разных возрастов. В народных праздниках проявляется яркое выраженное ощущение народом своего единства с окружающей природой. Чтобы научить ребенка искусству жить в ладу с природой, а значит и с самим собой, с окружающими людьми, необходимо дать ему возможность почувствовать атмосферу весенних, летних, осенне-зимних народных праздников, понять, что своими добрыми делами, таинствами, игрищами, обрядами народ стремился помочь весеннему пробуждению солнца, появлению цветов, растений, прилету птиц.

Идеи, опыт народной педагогики могут стать предметом обсуждения на родительских собраниях, в индивидуальных беседах с родителями. Именно педагог должен помогать родителям в овладении народной мудростью, корректировать совместную жизнедеятельность семьи общеобразовательной школы и музыкальной школы, процесс творческой самореализации личности обучающегося.

Литература.

1. Мельников М. Н. Детский фольклор и проблема народной педагогики. - Новосибирск, 1987.
2. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НАУЧНЫХ ЛИЦЕЕВ

Федорова Нина Федоровна
(г. Киев, Украина)

Со стремительным развитием информационных технологий в мире и в Украине в том числе, перед средним образованием встает вопрос: Какого выпускника со средним образованием мы хотим сегодня видеть? Ответ нам дает жизнь, потому что в XXI веке человечество вошло в новую современность - в эпоху становления глобального мира, в котором должны расширяться взаимосвязи и взаимозависимость личности, государств, наций, где интенсивно формируется планетарное информационное пространство, трансконтинентальный рынок капиталов, товаров, рабочей силы, активизируется техногенное воздействие на природную среду, усложняются этнические и межконфессиональные связи и отношения [4].

В начале XXI века прогресс создания и накопления новых знаний привел к качественно новому состоянию: стали новыми знания, самостоятельными производительными силами.

По условиям для становления личности учащегося старших классов научных лицеев актуальным было и остается применение дифференциации обучения. Внутренняя дифференциация исключает негативные моменты внешней дифференциации. За этим стоят следующие положения: а) *демократизация образовательного процесса*. Не принимая участия в образовательном процессе у учащихся старших классов научных лицеев снижается мотивация к приобретению знаний. Для повышения мотивации необходимо передать им те функции, которые они смогут выполнить. То есть, передать часть ответственности, а именно: б) *гуманизацию педагогического процесса*. Под гуманизацией понимается применение психолого-педагогических технологий при которых учащиеся старших классов научных лицеев и учитель входят в гуманистические отношения. То- есть, определяется сотрудничество с другими личностями; определяющую положительную роль играет Я-концепция, а также законопослушность. Гуманизация предполагает не только развитие гуманистических качеств учащихся старших классов научных лицеев, но и учителя; в) *развитие социальной компетентности учащихся старших классов научных лицеев*. Образовательный процесс должен формировать у учащихся старших классов научных лицеев знания, умения и навыки социального взаимодействия с другими личностями. Психолого-педагогическое обеспечение должно осуществляться на теоретическом и практическом уровнях; г) *создание условий для развития учебно-воспитательного процесса* (руководящие структуры учреждения общего среднего образования); д) *определение психологического материала по которым осуществляется деятельность образовательного процесса*; е) *теория деятельности*. Акцентируется основное внимание на сознательном получении образовательных услуг; е) *системный и личностный подходы*.

Развитие и воспитание учащихся научных лицеев зависит от: оптимального психического напряжения; выбранной технологии контроля за знаниями и умениями; волевой сферы и Я-концепции; оптимального педагогического состояния, определяется характером решенных задач учащимися научных лицеев и учителем.

Таким образом, достижение поставленных целей обучения, развития и воспитания будет успешным, если будут существовать субъект-субъектные отношения с соответствующим набором педагогических инновационных технологий.

Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом и по словарному толкованию (techne - искусство, ремесло, наука + logos - понятие, учение) представляет собой совокупность знаний о способах обработки материалов. Технология включает также и искусство владения процессом в результате чего персонализируется. Технология в процессуальном смысле отвечает на вопрос: «Как сделать (из чего и какими средствами)?»

Понятие «педагогическая технология» впервые упомянутая в работах по педагогике (И.°Павлов, В.°Бехтерев, А.°Ухтомский, С.°Шацкий) в 20-х годах XX века. В конце 70-х - начале 80-х годов XX века в результате развития техники, а затем компьютеризации обучения за рубежом понятие «технология обучения» и «педагогическая технология» чаще начали осознавать как систему средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом [2].

Для проверки эффективности использованных педагогических технологий в образовательном процессе предлагаем воспользоваться следующими параметрами:

1. Описание основных целей применяемых для использования определенной технологии.
2. Определение степени разработанности этой технологии.
3. Определение степени разработанности внедрения технологии.
4. Степень трудоемкости технологии: а) количество времени для подготовки проведения технологии; б) соотношение времени проведения и результативности проведения технологии.
5. Потребность или особая подготовка учителя для проведения этой технологии.
6. Возможности негативных последствий непрофессионального применения этой технологии.
7. Распространенность технологии среди учителей.

Технологии оценивания знаний, умений и навыков учащихся лицеев не всегда бывают справедливыми и правильными. Иногда учащиеся лица не понимают их. Менее положительным отношением учителей к ученикам лицеев наблюдается оценивания по: жесткостью оценивания – авторитарный стиль руководства; ошибками великодушия – завышение оценки; ошибки центральной тенденции – неуверенность учителя (между тройкой и четверкой) логические ошибки – по собственной логике не руководствуясь шкале; состоянием учащихся - умение ученика лицея владеть собой при определенных ситуациях.

В случаях отсутствия тревожности у учащихся лица, оценивание осуществляется по: отсрочкой оценивания; объявлением оценивания; счетный подход; порядок сдачи работы; средне арифметический подход; взаимоотношения родителей и учащихся; критерии оценивания; прогностические возможности [там же].

Сегодня педагогическая наука и практика пользуется следующими четырьмя критериями оценивания знаний, умений и навыков учащихся лицеев: 1) **объем**, 2) **понимание**, 3) **исполнительность**, 4) **оформление работы**.

Оценивания знаний, умений и навыков учащихся лицеев имеет определенные функции. Они таковы:

1. **Дигностична функция.** Соответствие методов оценки трем требованиям: а) валидность; б) точность; в) надежность.
2. **Учебная функция.** При ее применении получено положительный рост знаний, умений и навыков.
3. **Развивающая функция.** Присутствуют психические операции при определенных психических процессах?
4. **Воспитательная функция.** Происходит ли процесс принятия? Формируется ли у учащихся лица устойчивое отношение, поведение?
5. **Стимулирующая функция.** Проявляет технология оценки готовности учащихся лица к получению образовательных услуг, их активность, мотивация?

6. **Коррекционная функция.** Вносит технология оценивания коррективы при необходимости в деятельность ученика лицея и учителя? [там же].

Вспомним какие сегодня технологии применяют педагогические коллективы в общеобразовательных учреждениях среднего образования и научных лицеях. Они такие: *мозговой штурм, бинарное учебное занятие, взаимоконтроль, диспут, ролевая игра, конференции, судебные заседания, путешествия, экскурсии, консультанты на занятии, занятия-тренинги, мнемотурниры, самооценки, синтез мыслей, тестирование* и т.д.

На схеме 1 покажем наше видение сегодняшнего выпускника научного лицея.

Сегодня образованным можно считать личность обладающая:

- общими принципами и методами, позволяющими понять факты, явления, процессы;
- имеет высокоразвитые способности;
- умеет применять знания к значительному количеству частных случаев;
- обладает оперативным мышлением;
- обладает благородными и возвышенными чувствами;
- обладает умениями критически мыслить, оценивать с критических позиций окружающую среду. А это – личность может при получении образовательных услуг смысл которых связывается с индивидуальностью выпускника.



Рис. Модель современного выпускника научного лицея

Целью образовательных технологий, в условиях перехода к гуманитарной парадигме образования, являются личностные достижения, под которыми понимаются: степень прогресса личности по отношению к предыдущим проявлениям в образовательной деятельности; личностные достижения учащегося научного лицея в процессе усвоения знаний, умений и навыков, развития психических процессов, личностных качеств.

Остановимся частично на профессиональном образовании учащихся научных лицеев.

Обучение в научных лицеях должно предоставлять учащимся знания о будущей профессии, а потому педагогическая деятельность должна направляться не на случайный выбор профессии, а на систематическую профильную и профориентационную деятельность.

Из схемы 1 видно какими качествами должен обладать выпускник научного лицея, чтобы соответствовать требованиям и потребностям общества. В их основе содержание профессиональных компетенций, индивидуально-творческого, управленческого, деятельностного, дифференцированного, профессионального подходов и самоопределение.

Специфика профильного образования заключается в поисках модели, которая принесла бы в будущем правильный выбор профессии. Предпосылками профильного образования являются: реализация содержания образования, обеспечения принципов реализации профильной дифференциации учащихся научного лицея, присутствие педагогической культуры, вариативность образования и т. Для реализации процесса профильного образования применяют:

- закономерности профильного образования;
- содержание профильного образования;
- принципы профильной дифференциации;
- образовательные технологии.

Структуру профильного образования показано на рисунке 2.

Закономерности процесса профильного образования можно разделить на **две** группы: 1) закономерности присущи предоставлению образовательных услуг по сути, выявляемых, если процесс возникает в любой форме; 2) закономерности от зависимости характера деятельности того, кто предоставляет услуги, от средств и методов, которым предоставляются образовательные услуги, способов, приемов и т.д. [1]. Сегодня образованным можно считать личность обладающая:

- общими принципами и методами, позволяющими понять факты, явления, процессы;
- имеет высокоразвитые способности;
- умеет применять знания к значительному количеству частных случаев;
- обладает оперативным мышлением;
- обладает благородными и возвышенными чувствами;
- обладает умениями критически мыслить, оценивать с критических позиций окружающую среду. А это – личность может получить во время профильного образования содержание которой связывается с индивидуальностью учащегося научного лицея.

Поэтому профильное предоставления образовательных услуг реализуя принцип вариативности должно осуществляться, по нашему мнению, в едином педагогическом пространстве: *содержание образования, методы обучения, организационные формы обучения, формы организации учебной деятельности, эмоционально-ценностный компонент обучения, профильно-дифференциальные познавательные интересы и тому подобное.*



Рис. 2. Структура процесса профильного предоставления образовательных услуг (за А. Самодриним)

Главными факторами организации профильного образования являются:

- присутствие альтернативы полноценных качественно-специфических образовательных траекторий для каждого учащегося, спектра возможностей определенной траектории;
- высокая степень индивидуализации обучения;
- производительность обучения;

гибкость организации структуры учебного заведения и специфики его управления: стратегическое планирование, операционно-модульное планирование, операционно-технический контроль и т.д. [3]. Личностные достижения сегодня связываются с уровнем компетентностей учащихся в образовательном процессе. Компетенции закладываются в образовательный процесс через посредство: *технологии; содержания образования; стиля жизни образовательного учебного заведения; типа взаимодействия между учителем и учащимся и между учащимися.*

Существует иерархия компетенций. Они таковы: **ключевые, общепредметных, предметные. Первые** – ключевые содержат компетенции: *ценностно-смысловые, учебно-познавательные, социокультурные, коммуникативные, информационные, здоровьезберегающие, а две последние* компетенции говорят сами за себя,

Таким образом, любые образовательные парадигмы, возникшие в XXI веке должны трансформироваться в новые ценности – экономики, взаимопонимания и высокой морали, а также вынуждены прислушаться к требованиям общества и содержать

интеграцию образования с целью преодоления кризиса и сохранения главной ценности общества – **жизнь человечества**.

Литература.

1. Москаленко П. Г. Гадецький М. В. Основи теорії навчання: Навч. посіб. Харків: ХДПІ, 1992. 144 с.
2. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. № 3, 1997.
3. Самодрін А. П. Профільне навчання в середній школі. Кременчук: Вид. центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. 384 с.
4. Феномен інновацій: освіта, суспільство культура: монографія //За ред.. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ

*Федяева Валентина Леонидовна
(г. Херсон, Украина)*

История развития украинской школы, обучения, воспитания детей и молодежи свидетельствуют о постоянном движении педагогической науки, образования, культуры вперед, о поиске и внедрении новых технологий работы с детьми в различных типах учебных заведений, в частности в школе в которой сегодня происходят кардинальные изменения и преобразования.

Направления вектора государственной политики в области школьного образования на развитие и творческую самореализацию личности ребенка в единстве с профессиональным мастерством педагога, активным включением в реформирование школьного образования родителей, отражено в законах Украины «О высшем образовании» (2014), «Об образовании» (2017), «Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI веке» (2002), Концепции «Новая украинская школа» (2016) и других нормативных актах.

Важными задачами образовательных и воспитательных реформ является гуманизация учебно-воспитательного процесса, предусматривающая решение одного из главных задач – повышение мотивации к обучению; понимание учениками тезиса, что обучение приносит радость и удовольствие от получения новых знаний. При такой цели дети с радостью идут в школу, которая за словами В. Сухомлинского должна стать «школой радости», школой социализации.

Понятия «социализация», «воспитание» и «образование» самым активным образом рассматриваются сегодня в предметном поле педагогической науки Украины, а процессы развития воспитания и социализации в новой украинской школе призваны сделать выпускника конкурентно-способным в XXI столетии.

Социализация – широкое понятие, которое характеризует образование личности, во взаимосвязи «социализация – воспитание – самовоспитание». Такой подход сегодня четко представлен в Концепции новой украинской школы (2016) в которой внимание сосредоточено на решении задач: внедрении педагогики партнерства и инновационности и готовности к такой деятельности учителей, родителей, управленцев; внедрение новых стандартов и результатов обучения; автономии школы и учителя; новых подходов финансирования школы в условия децентрализации управления [1, 2 – 3]. Таким образом, социализация определяется как феномен обучения и воспитания

подростающего поколения. Следует отметить, что в научной педагогической литературе нет единого понятия взаимосвязи социализации и воспитания.

Рассмотрение вопросов социализации свои истоки берет в конце XIX начала XX ст. Одними из первых вопросы социализации рассмотрели американский социолог Ф.Г. Гиддингс и французский социолог Г. Тард, определив социализацию, как процесс вхождения личности в общество. В последующем своем развитии соотношение «ребенок – общество» стали ведущей составляющей научных исследований воспитания ребенка и его социализации. Среди наиболее известных ученых-исследователей проблемы социализации ребенка в XX столетии выделяем теоретические работы известных зарубежных ученых Дж. Дьюи, Г.Блюгера, Дж. Мида, М. Мид, И.Кона и других. Следует отметить, что в Украине, вопросы социализации детей рассматривались в начале XXI столетия в контексте концепции социального воспитания в соответствии с принятой «Декларацией о социальном воспитании детей» (1920). Это был особый период в истории отечественной педагогики, характеризовавшийся созданием четкой системы детских учреждений социального воспитания, где именно и была сосредоточена воспитательная работа с детьми, а вопросы социального воспитания нашли теоретическое обоснование в трудах фундаторов социального воспитания А. Арнаутова, Г. Гринько, О.Попова, А. Макаренка, Я. Мамонтова, Я. Ряппо и др. Сегодняшнее изменения в украинском образовательном пространстве в контексте развития демократического общества, социализация ребенка в нем нашли самое широкое отражение в исследованиях современных ученых. Это очень разные направления исследований, но все они рассматривают пути формирования и приобретения детьми социального опыта, усвоение ими ценностей, норм, гражданской позиции в системе «человек – социокультурная среда», «ребенок – общество». В исследованиях ученых рассматриваются как теоретические, так и прикладные идеи социализации младшего поколения, особенностей ее проявления, основных факторов ее активизации. При этом исследуются эти процессы в различных социальных возрастных группах и социальных институтах. Также проводятся историко-педагогические исследования, в которых анализируются особенности социализации детей в контексте исторической ретроспективы.

Следует отметить, что в современных широкомасштабных исследованиях вопросы социализации детей систематизируются на философском, психологическом, социологическом, педагогическом уровне. Мы выделяем социально-педагогический, рассматривающий и углубляющий в предметном поле педагогической науки проблему формирования социальных потребностей ребенка способствующий выявлению изменений в культуре и социальной адаптации ребенка в ней, а соответственно социализацию ребенка в этой среде; аккумулирующей познания закономерностей социального становления ребенка как целостной личности, владеющей, которая владеет определенными социальными компетентностями.

Именно, компетентностный подход составляет основу организации всей образовательной, воспитательной системы школы и базируется на десяти ключевых компетентностях новой украинской школы: общение государственным языком (и родным в случаи отличия); общение иностранными языками; математическая компетентность; основные компетентности естественных наук и технологий; информационно-цифровыми компетентностями; умение обучаться на протяжении всей жизни; инициативность и предпринимательство; социальная и общественная компетентность; обознанность и самовыражение в сфере культуры; экологическая грамотность и здоровая жизнь [1, 11-12]. Таким образом, речь идет об образовательном пространстве как научной проблеме о «педагогической сущности процесса социализации ребенка» и «социализации в системе современного воспитания Украины». Известно, что социализация занимает различное место среди педагогических составляющих современного школьного образования.

Современную украинскую школу можно характеризовать за разными параметрами: государственная, коммунальная, частная, новаторская, общеобразовательная, специализированная и др. Они различаются между собой концепциями, формами, методами, средствами организации работы с детьми, что в конечном итоге определяет социальную готовность выпускников к жизни в обществе. По-сути, сегодня речь идет о «школе социальной адаптации», на которую и направлена в Украине Концепция новой украинской школы, это практически стратегическая цель нашего образования.

Такая школа видит свою цель не только в формировании системы знаний, умений и навыков, а в становлении и готовности молодежи к самоопределению и нравственной, интеллектуальной, коммуникативной, гражданско-правовой, трудовой сферах деятельности; в развитии индивидуальности каждого ученика и воспитании его как субъекта социализации.

Эта школа должна создавать свою социокультурную среду, стать основой для успешной самореализации учащегося как личности, гражданина и специалиста. Образование в такой школе выстраивается по модели включения ребенка в социум. Здесь обеспечивается простор разнообразной детской деятельности, творчества на основе педагогики партнерства, лично ориентированной модели образования с учетом прав ребенка, его способностей, потребностей и интересов. В такой школе полностью реализуется принцип детоцентризма.

Школа «социального опыта» активно использует совместную творческую деятельность детей на принципах сотрудничества, сотворчества, активности и самостоятельности.

Литература.

1. Новая украинская школа [Электронный ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище // Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді : [зб. наук. пр.]. – К., 2006 – Вип. 9. – Кн. 2. – С. 23-29.
3. Загарницька І. І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ: СУТНІСТЬ, ФАКТОРИ, ТЕХНОЛОГІЇ [Електронний ресурс]:
4. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9310/1/Zagarnitska%20I.%20I..pdf>
5. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : моно- графія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. – К. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 280 с.
6. Тарабасова Л.Г. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. Навч.- метод. посібник. – м. Дніпропетровськ, 2016. – 30с.
7. Федяєва В. Батьки і нова українська школа: шляхи партнерства: Збірник наукових праць. «НАУКОВІ ЗАПИСКИ» Серія: Педагогічні науки, Кіровоград, 2018. – Випуск 173. – С. 58-62

ИЗУЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ НАРОДНЫМ РЕМЕСЛАМ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Хазратова Шаходат Хикматов
(г. Бухара, Узбекистан)

Развитие народных ремесел в гармонии с нашим духовным наследием было закреплено в письменном и литературном наследии многих наших мыслителей и мудрецов и внесло вечный вклад в культурное наследие мира. Преимущество образования и профессионального обучения в форме хадисов, повествований, рассказов, пословиц, газелей, рубаи, маснави и других форм, созданных в различных социально-экономических системах, необходимость жить честным трудом Мысли об этом дошли до нас.

К таким письменным источникам относятся Авесто VI-VII веков, «Кобуснома» Кайковуса XI века, «Знания о достижении счастья» Абу Насра Фароби, «Камила и Димна» индийского философа Бейдабо и Аль-Хорезми. «Минералогия» Абу Райхана Беруни, «Кутаджу Билиг» Юсуфа Хас Хаджиба, «Девону-луготит турк» Махмуда Кашгари, «Хибат-уль-Хакойик» Ахмада Югнаки, «Рубаи» Пахлавона Абдуллаха, Абу Собран Мухаммадом ибн Исмаилом аль-Бухари в «Хадисы», «Цветы и Навруз» Лутфи, «Хамса» Алишера Навои, «Махбубул-кулуб», «Редкие истории» Аруза Самарканди, «Бобурнома» Захириддина Мухаммада Бабура и многие другие образцы нашего литературного, исторического, культурного и просветительского наследия. [5].

Обучение подрастающего поколения честному труду и освоению различных профессий стало священной традицией в истории развития нашего народа и в разные периоды.

Вопросы технологической подготовки школьников, политехнического образования, развития содержания, формы, методов и инструментов организации ими общественно полезных и эффективных технологий в соответствии с современными изменениями остаются делом учителей и ученых нашего независимого государства.

Основы народных промыслов, таких как народное прикладное искусство, народное декоративное искусство, изобразительное искусство, развитое и расширенное народными мастерами, ремесленниками, проводимое различными учеными, составляет основу современного народного образования. Средние (общеобразовательные, профессиональные, специальные) школы в системе не отражены в учебной программе как самостоятельный предмет. Наши ученые охватили различные области, направления и аспекты народных промыслов разных стран.

С.С.Булатов - в своих исследованиях он изучал историю народного декоративного искусства, гончарного дела, живописи, резьбы по дереву, керамики, вышивки, ковроткачества и более 10 других профессий, пути развития, методы мастеров этих областей, народных Бухарская, Самаркандская, Ташкентская, Ферганская, Хивинская, Шахрисабзская школы прикладного искусства и их особенности. [1].

Можно сказать, что различные отрасли народных промыслов (роспись, штукатурка, резьба по дереву, резьба по кости и металлу, вышивка, основы национальной кухни, национальные кондитерские изделия, изготовление седел, шитье сюзаны, изготовление ножей, кузнечное дело, резьба, ткачество (звон колоколов), кожевенное дело, сапожное дело, пошив тибетейков и пальто, национальное строительство, изготовление сундуков и кроваток, основы народного сельского хозяйства и др. Научно-педагогические основы, методические приемы, средства, содержание, способы применения (среднее, специальное, профессиональное, высшее) не сформированы полностью комплексно. Применение различных отраслей народных промыслов на практике, технология обучения в процессе обучения подрастающего поколения, образование и т.д. не были развиты как целостная система и не использовались в системе народного образования.

Социально-экономические изменения свидетельствуют о том, что пришло время прославить национальные ценности каждой нации.

Учебные планы общеобразовательных средних, профессиональных и специальных школ не включают или содержат очень мало элементов народных промыслов в учебниках и учебных пособиях.

Качество и содержание текущих учебных курсов по технологиям в школах, по подготовке учащихся к обучению технологиям и профессиональным навыкам, в классе и внешкольной образовательной деятельности не соответствуют требованиям нашего меняющегося общества.

Способы, содержание, средства, методы организации эффективных технологий учащихся народных промыслов не отражены в действующих учебных программах, учебниках и учебных пособиях.

Наблюдения и анализ показали, что методика подготовки к руководству в организации народных промыслов с учетом местного контекста, национального духа и содержания школьной и внеклассной деятельности, форм организации эффективных технологий не разработана.

Университеты не приспособлены к совершенствованию технологической деятельности студентов в народных ремеслах.

Курсы общего среднего (специального, профессионального) технологического образования кардинально отличаются от других предметов (например, социальных наук по языкам, физики, математики).

Готовя молодых к будущей жизни, определенной профессии, им необходимо познакомиться со структурой народного хозяйства, современным производством, новой техникой, передовыми технологиями, элементами автоматизации, различными материалами и инструментами, оборудованием, приборами, уроки технологического образования, классные и внеклассные мероприятия играют важную роль во внедрении производства, жизни и деятельности профессионалов и так далее.

В современной педагогике в условиях нового социально-экономического строя нормализация детской техники, формы организации детской техники в государственных, частных, арендных, частных, семейных, фермерских, дехканских хозяйствах по возрастным, педагогическим, психологическим и индивидуальным характеристикам, содержание - народные промыслы. Разработка методик обучения подрастающему поколению мастеров, оплата детского труда, самих детей в рыночной экономике, роль техники, роль и т.д. Подготовка специалистов в учебных заведениях всегда имела и продолжает иметь большое значение. [2].

Система подготовки будущих специалистов в основном состоит из 3-х частей: теоретическая база, цель, содержание и методы обучения, определение образовательных целей при подготовке студентов к будущей жизни, технология, конкретная профессия - как стать специалистом. Необходимо обладать знаниями, навыками и умениями для формирования так называемых задач в образовательных целях, какие функции можно выполнять. Содержание учебной программы, используемой в современных школах - работа по обучению учащихся основам народных ремесел - определяет содержание обучения.

Безусловно, в процессе обучения используются определенные методы для достижения целей и содержания образования. Методы обучения народным промыслам - выставка, демонстрация природных и искусственных предметов, практические занятия, многократные демонстрации операций, приемов, организация самостоятельной работы и др.

В результате письменное выражение цели системы образования в подготовке специалистов неразрывно связано с имиджем специалиста, образом деятельности, типом знаний, навыков и умений.

Литература.

1. Bulatov S.S. Yoshlarga hunar o'rgatishning milliy – an'anaviy asoslari. (Metodik tavsiya). – T.: RUMM, 1993. – 20 b.
2. Davlatov K.D., Vorobyev A.I., Karimov I. Mehnat va kasb ta'limi hamda metodikasi. – T.: O'qituvchi, 1992. – 319 b.
3. Yuldoshev K.G. O'quvchilar ishlab chiqarish brigadasi hunar va mehnat maktabi. –T.: O'qituvchi, 1979.
4. Mazur V.A., Davidova L.G. Milliy hunarmandchilikka o'qitish jarayoni mazmuni va uni tashkil qilish. (metod.tavsiya). –T.: UzPFITI, 1994. – 24 b.
5. Жураев А.Р. Совершенствование методики формирования профессиональных компетенций будущих учителей на основе программных средств обучения. Автореферат диссертации доктора философии (PhD) по педагогическим наукам. 13.00.05 – Теория и методика профессионального образования. Ташкент – 2019 г. с 56.
6. Жураев А.Р. Методика применения виртуальных лабораторий в обучении предметам гидравлики и теплотехники // LXII International correspondence scientific and practical conference «International scientific review of the problems and prospects of modern science and education» (Boston. USA. September 22-23). 2019. – P. 48-50.

IMPROVING THE QUALITY AND EFFICIENCY OF DESIGNING CREATIVE ACTIVITY AND LEARNING OUTCOMES OF THE NATIVE LANGUAGE

Hamroyev Alijon (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

Expository teaching is one of the most widely used types of education and has a number of advantages. However, the lack of this tutorial reflects the shortcomings of explanatory and illustrative education, such as poor attendance of learners in the teaching and learning process, and the general nature of negative feedback. Creative learning opportunities are very high in addressing these shortcomings. There are peculiarities of creative education: the didactic content of educational content, the fact that the educational process is both memorable and contemplative, personality of students' learning, and the activity of students in education are unique qualities of creative education. Adherence to them will increase the effectiveness of the learning process. According to these, the effectiveness of teaching in the context of creative education is defined as the subject of pedagogical experience.

Didactics and methodologists explain the difference between the educational objectives of the teaching process and the outcome of the learning process. The smaller the gap between the objective and the achieved results in the learning process, the more effectiveness will be in education.

Qualitative performance indicators are determined based on knowledge and methods of operation. Quantity indicators are determined by the difference between the learning objective and the students' knowledge, skill, skills. Efficiency improvement will be tested in the following areas: Improvement of quality of education (scale of students' knowledge, level of generalization, application of knowledge in production, ability to use knowledge and skills when necessary); raising the target of the learning outcome (knowledge, skills, experience of creative activity at the level of the State education standards and at a higher level); to ensure that the teaching and learning process is consistent with its essence; rational distribution of time budget.

The listed directions make it much easier to define the goal of pedagogical experience: the purpose of pedagogical experience is to establish the effectiveness of organizing, managing, and controlling creative education on the basis of scientifically-projected design tools.

The tasks to the subject of pedagogical experience, we have defined pedagogical and methodological approach as experimental tasks.

I. Defining the subject of pedagogical experiment, its purpose. The effectiveness of the creative education was examined by analyzing the factors that led to the effectiveness of the learning, and the purpose of the research was shaped.

II. Describe the innovations introduced into the mother tongue education system in primary education in terms of creative education. Based on designing the mother tongue education, the students have improved their teaching skills in general secondary education, and have developed a conceptual design concept that has the ability to organize, manage, and manage education.

III. To record forms of comparison of creative education to explanatory and illustrative education to study and describe the effectiveness of the pedagogical experience. To qualitatively address this task, teachers were provided with explanatory, visual and creative education lessons, and gave appropriate recommendations.

IV. Gradual recording of individual changes in pupils under creative learning. To this end, the individual traineeship plan has been developed. It clarifies the pupils' perception of the teaching material; clear, complete and careful execution of tasks; attitudes of interest, independent assignment of tasks.

V. To study the effectiveness of designing the creative activity of students in the mother tongue education. The effectiveness of the program varies from the point of view of its use to the design process, and it is difficult to measure it on a single criterion. Nevertheless, designing a mother tongue education is seen as a key feature of the course's effectiveness. The reliability of the project is understood as the degree of eradication.

The design of each lesson and the conditions for its implementation should be clearly defined. The effects of these features in the teaching experience on the effectiveness of the lesson have also been studied.

VI. Collecting results for analysis. It is a method of recording the results of pedagogical experiments using statistical methods and methods of statistical methodology, showing superiority of methodology and superiority over one.

The elementary grade is the search for ways to solve specific problems related to the peculiarities of design, design, and psychological, pedagogical, methodological foundations of the creative activity of pupils in the mother tongue education. For this purpose, we started looking for answers to the question of whether or not the students will be able to raise their knowledge on the basis of designing their creative activities in mother tongue teaching. For this purpose, there were selected four general secondary schools and 5 classes in each class for experiments.

When classes were organized in regular classes, students were slowly absorbed in the learning process and only completed two or three exercises per lesson. Many of the readers took part in the lesson as an observer. The rest of the students also found that their answers to the teacher's questions did not fully absorb the learning material. The assessment of the students' knowledge on the lesson was partly implemented and the assessment was not fair.

In the mother tongue education, students' active participation in project-based lessons was demonstrated through the preparation of creative activities of pupils. The students were able to practice 4-5 exercises in one lesson, and their answers to the teacher's questions were justified. The level of readiness of students has increased. When using the project for student activation, a complete and objective assessment of the students' knowledge was provided.

The problem of designing the creative activity of students in mother tongue education is analyzed in the school practice. In the mother tongue education, we consider experimenting students' creativity as a system, to distinguish features of creative learning, and to share the ideas of school teachers about creative education. We distinguish between the strengths and weaknesses of creative education by comparing the true state of the practice of creative organization of mother tongue education and the teacher's opinions.

1. The experience of creating a native language in elementary classes. In order to study and summarize the existing experience in creative organization of mother tongue, the lessons of progressive teachers were recorded and recorded. During the tracking and registration process, the following questions were addressed: a) questions related to the purpose of creative education - the goals, objectives, objectives of creative organization of education, the purpose of the educational objectives of the curriculum; b) questions related to the content of creative education - the content of creative training assignments, the content of creative assignments, the content of the teaching material, the relevance of teachers to the real learning opportunities, the role of the curriculum in a given or other creative work; c) questions related to the procedural features of creative education - questions of the type, stages of creative assignments, the real learning opportunities of the teachers in creative education, the methods used in the creative work, methods of recording activities; d) Questions relating to the outcome of a creative work - the importance of a particular or creative work for the pupils, the ability to complete the training objectives in the learning content, the role of creative work in the formulation of independent workforce and so on.

During the course observing and recording we have based on the types of lessons developed by prof. O. Rozikov [1]. Here are some of the following topics: lessons on teaching and strengthening new learning materials; lessons learned and retraining; classes of generalization of knowledge and skills; Knowledge and Skills Controls [1, 34-68]. Over 200 tutorials on the problem of creative organization of education were recorded and recorded. Distribution of lessons learned on organizing creative activities is given in Table 1.1.

Table 1.1.

Description of observed lessons belonging to organizing creative works

Number of observed lessons	Types of the lessons			
	The lessons of teaching new theme and strengthen them	The lessons of repeating previous lessons and building up skills	The lessons of generalizing of knowledge and skills	The lessons of observing or controlling knowledge and skills
200	57	123	8	12

As it is seen in the table, the possibilities for creative education in each of the native language classes are extensive. The first lesson is the core of the lesson that teaches and strengthens new teaching material in the mother tongue is to train teachers to explore a new theme, to provide new insights, rules, thematic perceptions, and to reinforce the knowledge and practices that have been first learned. Students will focus their attention on a new topic and the relevant facts, by putting problems in the learning process, putting questions, creating difficult learning situations, and explaining the purpose of teaching the subject. Consequently, it can also encourage learners to engage themselves in self-determination, to identify difficult issues, and to increase the effectiveness of teaching, and encourage teachers to work creatively. During the second phase of the course, the students will be able to explore new knowledge and methods of work: a comparison between the previously learned topic and the findings on the topic, the observation of the facts, the findings from the observations, the conclusions in the textbook, comparison. This kind of curriculum provides teachers with creative independent work. Similarly, after studying the subject, it is possible to carry out various creative works during its strengthening. The creative work of this kind includes the description of the definition, the transfer of rules to new evidence, the definition, the introduction of the rules into the new learning mode. It is clear from this that in each of the classes, there are many opportunities for teachers to engage in creative activities, making them methodically accurate. In this regard, we refer to the experience of the teachers: 57 subjects of the

classroom were trained and strengthened, and 25 creative workshops were organized. Every creative work is arranged for about 3 minutes. The distribution of creative work in the main stages of the lesson is given in Table 1.2.

Table 1.2.

Number of creative works in learning new educational materials and strengthen them

Number of the lessons which were written	Period of teaching (In minute)	Main stages of the lesson			Time for creative thinking (In %)
		Preparing to learn the new educational material	Teaching the new educational material	Strengthen the new educational material	
57	2565	12	33	30	75
In (%)	100	≈2,3	≈6,2	≈5,3	≈13,8

From the table, two conclusions can be drawn: first, the first type of mother tongue lessons is held occasionally, although limited time is spent for creative work; but in spite of this, the teacher's creative work in the mother tongue is limited to a limited amount of time. It takes about 3 minutes to identify and complete each creative work. Lesson 14% of the total time budget is spent on creative work in the training and strengthening of new teaching materials. This allocation of time budget is based on the teacher's activity, with new training materials, mainly deductive.

The second lesson will be improved: the skills learned in the lesson of repeating lessons and skills development. We have 123 classes of this type. Ongoing lessons mainly focus on textbook exercises. Lessons for retraining and skills development are intended for teachers' memorization, with a long amount of time spent on teaching activities, such as applying knowledge to a similar situation. This, in turn, pays little time for creative assignments in education. In total, 103 workshops have been conducted and average 5 minutes have been spent. All creative works were characteristic of applying the learned knowledge to the given circumstances.

In the methodological literature there are three main stages of repeating and skill-building lessons: enhanced learning and learning. Defining the definition of the evidence, how to define the rule, recalling the description, the rules, the definition of the problem, the definition of the rule, and so on. In these training sessions, students will be able to recall their knowledge and ways of acting in ways that they can act independently. This type of creative work will be organized in the studied lessons; apply the learned knowledge and methods of study to different learning situations. The 103 creative assignments we have observed correspond to the second phase of the lesson, the process of applying knowledge and methods of action; the stage of identification of novel new aspects of the learned concept, rules. The study of the trail, the rule of law, the separation of its new features, and enrichment of knowledge with new information are called dumping in didactic research. The cumulative phenomenon - the greater the efficiency of the creative transfer of education, if the knowledge gained and the methods of learning are continuously studied at all stages of the educational process, from the initial learning. There were no cumulative nature study assignments in the observed lessons. The distribution of creative work in the main stages of the lesson is given in Table 1.3.

Table 1.3.

Description of creative works using during the lesson

Number of	Time limit of	The main stages of the lesson	Time for
-----------	---------------	-------------------------------	----------

the written lessons	the class(in minetes)	Recognizing knowledge, methods of action	Implementing the knowledge, and methods of action	Expanding knowledge, methods of action	creative thinking
123	5535	-	515	-	515
In %	100	-	≈13	-	≈13

From the analysis it is clear that in the second lesson of mother tongue - repeat lessons and qualifications, only 13% of the total time budget is devoted to organizing creative work of teachers. It can be found to be reasonable enough. But one of the weaknesses of the technology of organizing and conducting creative work is to mention that the weakness of the lesson of repeatability and qualification is to neglect the teachers' creative work against the course stages. In scientific and methodological researches, every stage of the lesson, each ring of the educational process, teaches the need for teachers to carry out creative tasks at each stage [1, 62].

The next kind of mother tongue lessons is a lesson of generalization of knowledge and skills. In this lesson, knowledge, skills are learned at the level of consciousness. However, most of the teachers in the classroom do not differentiate between this type of course. There are a number of specific features of the lesson on knowledge and skills acquisition: a comparison of two or more topics. For example, let's get the same task: two columns are given. Compare them together, identify each one's own queries, and then write on each column what it means.

- 1 column 2 column
- the engineer is red
- builder is blue
- the doctor is purple

As mentioned above, the generalization of knowledge and skills is based on the concept of generalization. "At the level of the concept it is not the concrete symptoms of certain grammatical phenomena, but its general features. The basis of this is common for some of the learned events. Using of assignments that provide high levels of abstraction in the workshop [2, 64]. For example, the unit (pen) and plural (pens) are used to teach the use of unity and plurality in the horses: - Other marks (including respect, cropping, and meaning of the words) are ignored, contrary to the meaning of unity. The aggregation exercise is organized around the two types of plots and units.

There are a number of stages in the class of generalization of knowledge and skills; comparing two or more topics; making general conclusions by comparing; applying the conclusion to the said curriculum. The lessons learned have not been used in comparing evidence, making general conclusions, and applying abstracts to curricula.

Our observations confirm that elementary school teachers can not clearly define the types of classes, the specific features, goals, objectives of each lesson. With this aim, a questionnaire was organized on the types of mother tongue lessons, the specific features, goals and objectives of each species. 50 primary school teachers and 4 students of 50 primary education faculties participated in the survey.

The questionnaire has 4 questions, the name of the lesson: the sample of the first type of questionnaire.

1. Your name and surname.
2. The school you are working on.
3. Teaching experience.
4. Answer the questions on the lesson on teaching and reinforcing the new learning material.

- A. The main objective of the course is to teach and strengthen the new learning material:
- B. Identify the main stages of the course type.

- V. Give examples of the creative work that takes place at the main stages of the lesson.
- G. Your opinion on how to organize the lesson.

Such inquiries are based on all types of lessons, and the teacher who fully responds to questionnaires collects 10 points, and loses 2.5 points for one wrong answer. The teachers who participated in the survey were divided into 4 groups: 1 group of teachers with higher education; 2 nd group 4 course students; 3 groups - teachers with higher education; 4th group 4th year students. Each group responded to specific questions. For example, teachers with a group of high school teachers will be asked questions related to the 1st class, 2nd grade 4th year students will be asked questions related to the 2nd class, 3 groups of teachers will be asked questions about the 3rd class, 4th grade students will be 4- answered questions about the course type. Then the questionnaires were replaced: Group 1 survey 2, Group 2 Survey, Group 3 Survey 4, Group 4 Survey Question 3. After the questionnaire was changed for 3 and 4 times, the participants were fully qualified to complete their assignments. The responses of the 1st and 3rd group, 2nd and 4th group participants were compared to each other to compare the responses of school teachers and students. An analysis of the responses of the 1st and 3rd group respondents showed that graduates of higher education institutions and elementary school teachers with higher education had a good idea about the types of subjects, their goals and objectives. It turned out that students and teachers could experience a lot of confusion in identifying the peculiarities of each type of course and their main stages. 15 out of 100 participants correctly identified the main stages of the first lesson, but allowed confusion as to defining creative works with the lesson stages. For example, the number of teachers who differentiate between the key stages of teaching and reinforcing the new teaching material, and the ability to devote their creative teaching assignments, is considerably smaller. To confirm our point of view, we present a summary of the first type of class in the form of a table.

From the teachers who participated in the survey, 3 teachers were involved in the preparation of a new study material, and 4 teachers were involved in the creative process directly in the process of explaining new themes, and 8 teachers shared their creative works with the topic. Thus, 15% of the respondents described the creative work related to the process of teaching and strengthening the new teaching material. By comparing teachers 'lessons with evidence (13.8%), the comparison between the answers to questionnaires questions (15%) has led to a number of conclusions: teachers' creative work in pedagogical practice is very close to each other's ideas of creative work: 13.8% and 15% respectively.

Table 1.4.

The amount of teachers who have devoted their creative teaching tasks to the lesson and strengthening the new learning material

Number of applicants	The main stages of the lesson			The number of teachers who think creative works are important at the process of the lessons
	Preparing to learn the new educational material	Learning the educational material	Strengthen of the learned materials	
100 teachers 100 %	3	4	8	15 teachers 15 %

This indicates that the method of organizing creative work gradually takes place in teachers' work; In both the didactic and the mother tongue, the instructional work of the teacher, starting with the memory work, and, on the contrary, a memory-based learning task must be completed with creative work. It allows you to define the proportion of creative and nonviolent activity in the form of 50% -50%. Creating a creative (50% -50%) creative and nonviolent activity increases the effectiveness of education. There are some difficulties in raising the performance of school teachers to this level. The difficulty of teachers' work in creative organizing can be

divided into four groups.

Group 1: Challenges to the goals and objectives of creative organization of education. This group includes challenges such as the inability of teachers and teachers to define the objectives of the curriculum, the discrepancy between the teaching tasks and the didactic goals of the learning process, the discrepancy between the teaching objectives and the instructional material, and the inability to integrate educational objectives into educational objectives.

Group 2: Challenges related to creative design of education. The challenge is not knowing the technology of transforming the content of the educational material into a creative work system, to determine the role of the creative work in the system of instructional tasks, the inability to understand the optimal combination of creative and creative work in the context of language teaching, and the incompatibility with the logic of learning curricula chosen.

Group 3: Challenges to the content of the mother tongue education in the learning process. Such pedagogical and methodological difficulties include the fact that the curriculum is incompatible with the type of course, the lesson, the incomplete implementation of all the functions of the teaching assignments, the age, individual characteristics of the teachers, the inability to study the real learning opportunities, and ineffective use of tasks.

Group 4: Challenges to Objective Recording and Assessment of Learning Outcomes. These difficulties include the lack of systematic approach to control the expected results from education, the systematic approach to learning outcomes, and the ways in which the use of traditional testing and testing methods has been tested in Uzbek schools.

In one group, traditional methodologies and the other were taught using native language teaching in native language teaching, and in the next lesson, students' knowledge of the previous lesson was found to be high in the group of experimental learners. As a result of the observations, the results of the supervisory work, the interviews with the teachers and the students, we came to the conclusion that when the mother tongue lessons were organized under the pedagogical and methodological basis, we could raise the students' knowledge.

References

1. Розиков О.Р. Ўзбек тилидан дарс типлари. Тошкент, "Ўқитувчи". 1976. 123 б.
2. Саидахмедов Н., Очиллов А. Янги педагогик технология моҳияти ва замонавий лойиҳаси. –Т.: 1999. -55 б.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ФАТИКИ И КОМПЛИМЕНТА В РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

Хамроева Нафиса Низомиддиновна (г. Бухара, Узбекистан)

В лингвистике высказываются разные взгляды на функции языка. В частности, в западной лингвистике: «Проблемы изучения функциональной стороны языка» Владимира Аворина, «Структура языка» Карла Бюлера, «Социальная лингвистика» Юнуса Дешериева, «Язык, речь, речевая деятельность» Алексея Леонтьева, «Роль языка» Натальи Слюсарёвой, «Функции языка», «Семиотическая структура языка Юрия Степанова (три функции языка и три различные системы средств)», «Лингвистика и поэтика» Романа Якобсона, «Отношение языка к другим средствам общения», «Основы языкознания» Бориса Нормана. Задача языка »стала источником специальных исследований в трудах специальной большой главы [1; 2; 4] и других.

Коммуникация - это процесс обмена информацией, взаимодействия друг с другом, понимания других, установления и развития общения между людьми на основе взаимных потребностей людей. Великий французский писатель Антуан Сент-Экзюпери

писал: «Коммуникация - это такое благословение, что каждый наслаждается им». Общение присуще всему живому. Например, у животных цель общения состоит в том, чтобы призвать другое живое существо к определенному действию, чтобы предупредить их, чтобы они не совершали то или иное действие. Например мать может предупредить своего ребенка об опасности своим голосом или жестом. Но общение имеет самый высокий уровень среди людей и конечно этот процесс понимается через речь. Речь является мощным фактором в умственной зрелости человека в его становлении как личности.

Без общения человек не может сформироваться, быть образованным, развивать свой потенциал. Вот почему общение людей помогает им организовываться и работать вместе. Невозможно представить развитие личности, формирование его как личности, его отношения с обществом без общения. Все наше социальное поведение в объективном мире отражается в нашей речевой деятельности. Вербальное общение - это произношение конкретного предложения в конкретной коммуникативной среде. Формирование содержания речевого общения является результатом «обогащения» смысла произносимого слова говорящим и слушателем по отношению к тексту общения. Благодаря устному общению люди невольно организуют различные практические и теоретические занятия. Кроме того, процессы обмена информацией друг с другом, также происходят из-за словесного общения. Это также помогает строить отношения между людьми и применять их на практике.

Элементарная функция любого общения, включая устное общение, заключается в том, чтобы собеседники понимали друг друга. Это особенно важна в ритуале приветствия. А приветствие узбеков начинается с светлым открытым лицом. Вместе с этим, еще одной функцией вербального общения является подготовка человека к той или иной деятельности.

Фатика - это короткий разговор на тему, которая не имеет прямого отношения к передаче информации (данных), связанной с целью общения, тип вербального общения, который служит только для поддержания вербального общения между собеседниками. Compliment, являющийся формой фатального общения, также считается отдельным коммуникативным уровнем речевого этикета.

Эта статья посвящена вопросам фатального общения и его функциям, комплиентам, отражающим содержание искренней похвалы и уважения, и его влиянию на процесс беседы.

Одним из проявлений речевого общения является фатическое общение. Общая цель фатического общения - короткий разговор между собеседниками (коммуникаторами) по темам, которые не имеют прямого отношения к информации, относящейся к цели общения. Это служит цели создания диалога → хранения → закрытия [6]. В этом случае введение общения означает подготовку коммуникаторов к медиа-дискурсу, сохранение и продолжение общения в рамках термина общения, а окончание общения означает завершение речевого общения. Фатическая функция общения имеет свои значения. Мы также можем назвать это фатическими жанрами. Например: 1) доброта, лесть, комплимент, 2) похвала, 3) выразительная отношения, 4) благодарность, 5) юмор, 6) отвлечение / флирт и т. д. Единственная цель фатического общения - поддерживать общение. Это не результат интеллектуального мышления. Здесь язык не является средством передачи мысли.

Проявления фатического общения, такие как вступление в общение, поддержание общения и прекращение общения. Это чрезвычайно разнообразны.. Но в узбекской лингвистике они еще не изучены.

Вежливость - это форма фатического общения. Понятие «вежливость» в русском языкознании изучен со стороны Н. И. Формановской (1989), О. С. Иссерс (1985), Серебряковой (2001), в английской лингвистике со стороны В.И. Карасик (1992) и Е.С. Петелиной (1988). Они оценивали его как проявление этикета и форму специфического

этикета (специфическая форма поведения).

Комплимент как средство общения обеспечивает успех процесса на всех этапах установления речевого общения – установления разговора, поддержания и завершения речевого общения. Обратим внимание на комплимент с целью общения:

- Добро пожаловать в нашу деревню, гость, пусть расцветут ваши шаги!

Александр снова не потерял свой секрет.

- Спасибо, старейшина... [11]

Приветствие гостя с особым уважением является характерной чертой узбекского народа. Люди очень чувствительны к комплиментам, потому что они испытывают особое удовольствие, когда слушают добрые слова.

Целью диалога между бизнесменами может быть начало или продолжение сотрудничества в будущем. Гендерные различия также очевидны в типах комплиментов. Для женщины важно ценить ее внешность, ее личное обаяние. С другой стороны мужчины чувствуют и ценят комплименты в отношении интеллекта, социально-экономического статуса и устойчивости. Женщины требуют больше комплиментов, чем мужчины. Комплимент от языка детей приходит с особым резонансом и искренностью:

«Дедушка дорогой, мёд на твоём языке!» Мои глаза и мое лицо были открылись вашими словами! [12]

Комплимент отличается от других способов сказать доброе слово собеседнику. Похвала, например, также может быть положительной оценкой мнений, высказанных пожилым человеком или начальником. Преувеличение - это умышленное преувеличение достижений собеседника. В результате это далеко от истины и, скорее всего, будет отклонено. Комплименты показывают искренность собеседника в достоинствах:

«Мне ничего не нужно, главное чтобы ты был жив», - сказала Онабиби, сунув пальцы в его острые усы.

Комплименты как смертельный инструмент могут варьироваться в зависимости от пола:

"У Вас много сил в руках, мой принц!" В Ваших руках силы льва. Не случайно Его Величество назвал вас Бабур. Бабур на арабском языке означает лев! [20]

Или:

- Да, мать моих детей, дорогой спутник моей жизни, ты была рождена для добра, я видел в тебе много хорошего ... [16]

Отдельно от современной лингвистики и литературе как новой формы художественного образа и речевых жанров, из всестороннего изучения коммуникации фатика и ее типов мы можем сделать вывод, что фатика является одним из уникальных и очень важных аспектов художественного образа и предоставляет новую информацию о коммуникации. Но она имеет большое значение для выявления личности коммуникантов, их состояния в определенных обстоятельствах. Во многих случаях автор также выражает идею создания произведения с помощью фатикового диалога, который раскрывает личность коммуникаторов. Таким образом, фатика - не лишняя, абсурдная, случайная часть в структуре произведения, а художественное средство, раскрывающее авторскую идею, которая занимает в ней особое место. Фатику желательно называть термином «общение с помощью хорошего языка» с помощью нашего собственного языка, поскольку он служит для организации и сохранения речевого общения между коммуникаторами. Некоторые аспекты фатического общения связаны с национальной культурой, обычаями и ритуалами. В прагмалингвистике, которая открывает путь к коммуникативному общению (словесное общение, известное как начало речевого общения (НРО) в терминах приветствия, запроса, апелляции / ФО) можно назвать завершением коммуникативного общения. Эти два типа фатического общения связаны с традицией, ритуалом и национальным обычаем. Даже, когда ситуация и обстоятельства вносят свои коррективы они могут принимать необычные формы.

Появление коммуникативного общения служит не только для поддержания связи между коммуникаторами, для устранения молчания, которое считается этически неудобным, но также для демонстрации личности адресата. Во многих случаях появление фатика в общении раскрывает личность коммуникаторов и автор по иронии судьбы поднимает очень важные социальные вопросы.

В качестве примера коммуникативного общения можно привести примеры устного общения в работах Тагай Мурада (особенно в романе «Невозможно умереть в этом мире»). В конце концов, почти все эти диалоги, являющиеся нашей подачей, являются не настоящими коммуникативными разговорами, а средством информирования с сатирически-юмористической подачей из своего времени, разоблачающей ее недостатки [15].

Выводы. В заключение следует отметить, что фатика - это короткий разговор между коммуникаторами по темам, не имеющим прямого отношения к информации, связанной с целью общения, с целью установления, поддержания или прекращения общения. Compliments, как форма фатического общения принимают форму улучшения или ухудшения (высмеивания) отношения коммуникаторов, а «светские разговоры» - принимают форму фатического общения без цели (поздравления, вступление, благодарность). Появление комплиментов в речи связано с национальной культурой, обычаями и ритуалами. Тип фатического общения, направленного на выражение позитивных чувств к человеку - фатическая функция комплимента - это создание приятной среды для вербального общения. Вот почему мы можем назвать это «эмоциональным инструментом», который положительно влияет на разговорное поведение человека.

Литература.

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Leningrad.Nauka. 1974-й. 452.
2. Бюлер К. Структурная модель языка // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и обзорах. Часть II. Москва, 1965, С.28-37
3. А.А.Леонтьев. Язык, реч, речевая деятельность. -М. Наука.1969, 505 с.
4. Н.А.Слюсарева. Методологический аспект концепции функционального письма // Ж. Известия АН СССР, 1979. Вып.2, -С.78.
5. Слюсарева Н.А. Функции языка / Лингвистический энциклопедический словарь Москва, 1990, -S.564-565
6. Степанов Ю.С. Семиотическая структура языка (три функции и три официальных аппарата) // Известия АН СССР, 1973. Вып.4 – С. 97.
7. Степанов А.Д. Контакты и условия связи. Фатические речевые жанры. Проблемы общения в Чехове [my-chekhov.ru/kritika/problem/p ...](http://my-chekhov.ru/kritika/problem/p...)
8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Сб. Структурализм: «за» и «против» Москва, 1975, С. .319-330
9. Мухтор А. Chinor. Ташкент: «Молодежное издательство», 2018. С.15
10. Норман Борис. Основы языкознания (<http://rus.1september.ru/2001/42/vkl.htm>)
11. Отаули. Время уходит. Ташкент: «Шарк», 2006. С.244
12. Тошполат Ахмад. Цветок моего сердца - мой внук. Ташкент: «Навруз», 2014. С.165
13. Тойрова Г. Фатика и виды фатиковой коммуникации. Новости УзМУ Ташкент, 2016, выпуск 2 С.291-295.
14. Фатика - актуальные проблемы лингвистики узбекских исследований. Журнал социальных и гуманитарных исследований, том 4, выпуск 2 июня 2016 года. R.16-19. ([Http://www.uctjournals.com/archive/ujsshr/2016/June/3.pdf](http://www.uctjournals.com/archive/ujsshr/2016/June/3.pdf))
15. Тогай Мурад. Вы не можете умереть в этом мире. Ташкент, 2001. С.14
16. Тухтабоев Х. Небесные люди. -Ташкент: «Поколение нового века», 2017. С.19

17. «Толковый словарь узбекского языка», Ташкент, Государственное издательство «Национальная энциклопедия Узбекистана», С.635.
18. «Толковый словарь узбекского языка», Ташкент, Государственное издательство «Национальная энциклопедия Узбекистана», С.199.
19. «Толковый словарь узбекского языка», Ташкент, Государственное издательство «Национальная энциклопедия Узбекистана», С.432.
20. Кодиров П. Звездные ночи. Ташкент: "Узбекистан", 1999.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Хасанова Халида Фаттаевна
(г. Бухара, Узбекистан)*

Семья — это древнейший социальный институт, ячейка общества, состоящая из людей, которые переживают друг за друга, поддерживают друг друга социально, экономически и психически. Именно в семье закладывается характер и принципы взрослой жизни человека. Без вмешательства взрослых в воспитательный процесс ребенок может вырасти ни к чему не приспособленной личностью. Воспитание — это специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, то есть это процесс приобщения человека к общему и должному. На формирование личности ребенка значительное воспитательное влияние оказывает семья.

Процесс воспитания в семье — это важнейшее средство обеспечения существования преемственности поколений, это исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества. Семья — это первая общественная ступень в жизни человека. Она с раннего детства направляет сознание, волю, чувства ребенка. Под руководством родителей дети приобретают свой первый жизненный опыт, умения и навыки жизни в обществе. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей - матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение. Каждый из родителей видит в детях свое продолжение, реализацию определенных установок или идеалов. И очень трудно отстает от них.

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Именно семья формирует содержание общества: какова типичная семья - таково и общество. Отсюда следует, что важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества. Школа не может ни заменить, ни полностью компенсировать, то, что получает формирующаяся личность от родителей.

В последнее время с семьей происходят радикальные изменения, отражающие общецивилизационные тенденции и преобразования в обществе. Исследователи говорят о формировании нового типа направленности личности, характеризующегося ориентацией на такие ценности, как материальная обеспеченность, предприимчивость,

собственность, независимость, супруги всё более стремятся к самоактуализации, саморазвитию, самосовершенствованию за пределами семьи, что, по мнению ряда учёных, создаёт угрозу дестабилизации семьи, приводит к росту числа неблагополучных семей.

В центре внимания исследователей оказываются те аспекты в стиле воспитания, которые вызывают отклонения от нормального, гармоничного развития личности ребенка, то есть нарушения воспитания: гипер- или гипопротекция, потворствование или игнорирование потребностей ребенка, непоследовательность в отношениях родителей с детьми, завышение или недостаточность требований, ограничительство, чрезмерность запретов или их недостаточность, чрезмерность санкций или полное их отсутствие и т.д. [2].

Современные дети показывают, что изменились ценности взрослых. Основные изменения произошли в замене таких ценностей, как трудолюбие, послушание, аккуратность, уважение на стремление отдохнуть, ставить в центр материальные ценности и думать много о себе. Современное общество изменилось так, что утратило силу главенство отца в семье, роль матери в воспитании детей, послушание детьми своих родителей. Показывается равенство в общении между родителями и детьми. Уважение к взрослым уже не всегда соблюдается детьми. Родители иногда меньше проводят времени с детьми, не вкладывают особые усилия и знания в их обучение: «Зарабатываю деньги» и «Обеспечиваю семью» — это мнение большинства родителей.» Оценивая любую деятельность, мы обычно исходим из некоего идеала нормы, но в воспитательной деятельности такой нормы нет. Потому что, во-первых, в родительском труде, как во всяком другом, возможны ошибки и неудачи, а, во-вторых, каждый ребенок индивидуален, и ему нужен особый индивидуальный подход, который будет соответствовать его темпераменту, характеру и наклонностям. Живя в этом мире, ребенок начинает его познавать. Познание ребенка начинается с примера поведения людей, которые его окружают, а самое близкое окружение – это его семья. Семья для ребенка - это мир, который является неким гарантом, защищающий его от внешних неблагоприятных воздействий и дающий чувство уверенности в своей необходимости в обществе. Поэтому важно создать для ребенка этот надежный и уютный мир, в котором ребенок будет комфортно себя чувствовать. Сейчас многие зададутся вопросом, как правильно создать такие условия, чтобы ребенок чувствовал себя в нем хорошо. Дело в том, что воспитание в семье основано на чувствах - чувство любви к ребенку, любви между родителями.

Главное в воспитании маленького человека - достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек и в более старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребенка наедине самим с собой.

В каждой семье складывается определенная, далеко не всегда осознанная ее членами, система воспитания или стиль семейных взаимоотношений. Строгость и чрезмерная требовательность родителей нередко оборачиваются тем, что ребенок не хочет учиться, создается тревожное отношение к оценкам, похвале, порицанию. Находясь под страхом наказания и оскорбления, многие из таких детей вырастают неряшливыми, пугливыми, неспособными постоять за себя. В некоторых случаях у детей появляется стремление к самоутверждению через агрессивность или конфликтность.

Не менее типичной является ошибка, когда единственный у родителей ребенок захватывает в семье привилегированное положение. Ему все дозволяется, каждое его желание немедленно исполняется. Бабушки и дедушки, а иногда мамы и папы оправдывают такое отношение к ребенку тем, что «им досталось много трудностей и невзгод, так пусть хоть дитя поживет в свое удовольствие». И растет в семье эгоист, тиран, баловень. Когда это заметят, становится очевидным, что необходимо принимать самые строгие меры.

Еще одна ошибка, допускаемая родителями, попытка всячески способами уклониться от занятий с детьми. Подход примитивный: отмахнуться, а порой откупиться от своих чад. Детям предоставляется полная свобода, которой они, понятно, еще не умеют пользоваться. Детская безнадзорность, оказывается, не всегда является следствием занятости родителей. Это отсутствие необходимого присмотра за ними.

Изменение положения женщины в обществе вызвало противоречие между ее социальными ролями, которое нередко порождает напряженность и конфликты в семейных отношениях и негативно сказывается на воспитании детей. Занятость женщины в сфере общественного производства ведет к ослаблению контроля за поведением детей, недостаточному вниманию к их воспитанию. Кроме того, противоречие между профессиональной и семейной ролями женщины наряду с некоторыми другими обстоятельствами выступает одной из причин снижения рождаемости. В связи с этим возникает проблема воспитания в семье одного ребенка. Отсутствие сестер и братьев в семье обедняет жизнь ребенка, неблагоприятно сказывается на развитии его эмоциональной сферы, формировании чувств.

Определенную трудность составляет воспитание ребенка в условиях полного достатка, а порой избытка. Материальные блага часто обращаются во вред детям, если родители не воспитывают у них здоровые духовные потребности.

С изменением социально-экономического и политического развития общества изменяются и его требования к нравственно-воспитательной деятельности семьи. Очень часто родители вручают ребенку смартфон или планшет, чтобы он развлекался, пока они занимаются своими делами. Это приводит к тому, что дети мало контактируют со взрослыми, между ними не выстраиваются доверительные отношения. Современные технологии часто отдаляют ребенка и родителей друг от друга. [2, 3].

Коммуникабельность – необходимый навык успешного человека. Она формируется с самого раннего детства, когда малыш общается с семьей и сверстниками. Если раньше ребенок много времени проводил на улице, учился заводить знакомства, дружить, то сейчас он все чаще выбирает компьютерные игры или социальные сети, а не живое общение. Это делает его социально неприспособленным, тяжело адаптирующимся в коллективе. Умение контактировать с другими людьми не придет само, его надо развивать.

Если семейное воспитание не согласуется с требованиями общества, то допускаются серьезные просчеты в формировании личности ребенка. Общественное, семейное и школьное виды воспитания осуществляются в неразрывном единстве.

Советы по воспитанию современных детей:

- Ограничьте использование телефона или компьютера. Приучайте детей к усердную учебу, хорошее поведение.

- Начните с себя – чаще общайтесь со своими детьми: ходите вместе гулять, прочитайте с ними книгу, рисуйте, лепите из пластилина, покатайтесь в парке на роликах – что угодно, главное найти тот вид деятельности, которым понравится заниматься и малышу, и взрослому.

- Ребенок растет очень быстро, не теряйте времени зря – дарите ему возможность проводить время с Вами, пока он в этом особенно нуждается.

- Введите режим дня, ведь дисциплина – это основа здоровья. Недосыпание, неправильное питание, сидячий образ жизни, отсутствие прогулок на свежем воздухе – все это негативно сказывается на растущем организме ребенка и на его психологическом состоянии. Дети всегда знают, что хотят получить, но у них еще не выработана сила воли, чтобы ограничивать себя от того, что им мешает или вредит. Эта задача ложится на плечи взрослых.

- Стимулируйте ребенка больше проводить времени на прогулке – техника не заменит ему живого общения. Коммуникабельность закладывается в ребенка с самого раннего возраста и улучшается по мере его взросления.

• Научите детей различать «хочу» и «надо». Не все наши желания будут исполняться по щелчку пальцев, чем раньше малыш это усвоит, тем лучше. Есть то, что нам делать не хочется, но необходимо, «не нравится» или «скучно» - не должны стать аргументами для того, чтобы избегать своих обязанностей. [1]

Итак, на современном этапе общества дальнейшему развитию и совершенствованию воспитательной функции семьи способствуют: неустанная забота государства о семье; неуклонное повышение ее материального благосостояния и улучшение жилищно-бытовых условий; единство воспитательных задач семьи и общества; согласованность воспитательных влияний на ребенка школы, семьи и всего общества; возрастание общеобразовательного, культурного и педагогического уровня родителей, повышение моральной и гражданской ответственности родителей за воспитание подрастающего поколения. С рождением ребенка с родителями связан невидимый "нить" и от того какие отношения закладываются между ними напрямую зависит формирование личности.

Литература.

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка: Учебное пособие / Л.С. Выготский - М.: Академия 2006. 512с.
2. Ковалев, С.В. Психология современной семьи: Учебное пособие / С.В. Ковалев - М.: Просвещение 1999. 270с.
3. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение: Учебное пособие / П.Ф. Лесгафт - М.: Просвещение 1992. 200с.

ФАКТОРЫ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ В КАЧЕСТВЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Худайбергенова Зилола Нарбаевна
(г.Бартын, Турецкая Республика)*

Современные цифровые технологии радикально меняют экономику, образ жизни в целом. Рынок труда требует качественно иного содержания подготовки выпускников учебных заведений. Цифровизация затрагивает не только содержание образования, но и его организацию. Эти процессы имеют неоднозначные последствия для позиционирования как университетов, так и преподавательского труда. Необходимые компетенции приобретаются часто за стенами учебных заведений, потому что образовательные программы часто не успевают за динамикой технологий. Рынок онлайн-образования вызывает вопрос о статусе университетского диплома. Преподаватель превращается из носителя транслируемых знаний и умений в навигатора, который помогает ориентироваться в базах знаний. Все эти вопросы стоят особенно остро применительно к реформированию узбекской системы высшего образования. Необходимая оптимизация подменяется простым сокращением количества университетов, сокращением их финансовой поддержки. Оценка содержания научной деятельности подменяется формальными реквизитами наукометрии. Преподавательский труд приобретает прекарный характер. Четвертая индустриальная революция приносит и принесет в нашу жизнь немало перемен. Компьютерные ИТ-технологии не решили проблем голода, воды, климата, экологии, здоровья, безопасности. Но они придают новое качество общественной и личной жизни, как открывая новые возможности, так и одновременно порождая новые вызовы. В настоящее время цифровые технологии все шире проникают в различные отрасли деятельности человека. Не является исключением и сфера образования, в частности

обучение студентов иностранным языкам. В значительной степени качество этого обучения зависит от внедрения технологий нового поколения, а именно информационных и коммуникационных технологий и использования их возможностей в образовательном процессе.

Применение информационных и коммуникационных технологий и их роль в обучении описаны в работах многих исследователей [2:83]. Однако, вопросы внедрения цифровой технологии в обучении восточных языков не было рассмотрено в отдельных работах.

Факторами, порождающими потребность в построении цифрового образовательного процесса профессионального образования и обучения, выступают три тенденции, характеризующие становление цифрового общества:

- цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам;
- новые цифровые технологии*, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней;
- цифровое поколение (новое поколения обучающихся, имеющее особые социально-психологические характеристики) [1:12].

Последняя из этих тенденций вызывает особый интерес у исследователей. Л. Ланкастер и Д. Стилман проанализировали проблемы разных поколений за последние 70 лет и выделяли четыре поколения: поколение, рожденное между 1946-1964 гг. (Generation «BabyBoomer»); поколение 1965-1980 гг. (Generation «X»); поколение 1981-1999 гг. (Generation «Y»); поколение, представители которого родились с 2000 г. по настоящее время (Generation «Z»). Современные студенты принадлежат к поколению «Z», которое характеризуется превосходным владением электронными технологиями, поскольку родились в технологическом мире и не представляют себе жизни без компьютеров и мобильных телефонов, Интернета, в сравнении с преподавателями, большинство из которых принадлежит к двум первым поколениям, которые помнят докомпьютерный мир и подчас слабо владеют цифровыми технологиями [5: 24].

Роль педагога в цифровой образовании также вызывает много споров, так как мышление большинства современных преподавателей является абстрактно-логичным, поскольку выросло на традиционной системе обучения, при котором книга является основным источнике знаний. Традиционная система обучения базируется на вербальном методе введения и изложения учебного материала [3:14].

В тоже время, по мнению психологов, современные студенты тяготеют к образно-эмоциональному мышлению, при котором усваивается лишь эмоционально-значимая информация; им свойственно фрагментарно-клиповое сознание, формирующееся под воздействием ускорения темпа жизни, клиповости информации, что ведет к необходимости использования унифицированных, упрощенных схем мышления, которые в значительной степени базируются на сфере бессознательного [1:11]. Это коренным образом отличается от вербальной системы введения и работы с учебным материалом. Введение учебного материала без зрительной опоры затрудняет его усвоение. Каждая новая тема должна сопровождаться каким-либо зрительным подкреплением в виде слайдов или небольших по времени видео сюжетов. Возможно также слуховое сопровождение [1: 14], [3: 3-4]

К числу технологий, способствующих восприятию и запоминанию иноязычного материала, которые соответствовали бы мышлению современных студентов, относятся информационные и коммуникационные технологии, которые позволяют сделать процесс обучения иностранным языкам более рациональным и продуктивным. В.А. Травнев считает, что при использовании таких технологий наиболее полно реализуются основные принципы и задачи обучения: 1) принцип наглядности; 2) принцип доступности и посильности; 3) принцип индивидуализации обучения; 4) принцип сознательности; 5) принцип активности и т.д. [4:5]

Преимущество современных технологий заключается в том, что процесс обучения и получения необходимой информации является индивидуальным: студент может работать в удобном для него режиме и темпе. Все это способствует повышению мотивации, поскольку студент ищет то, что ему действительно необходимо, интересно и способствует совершенствованию знаний.

Важно формировать у студентов иноязычную информационную компетенцию, которая является особой и совершенно новой значимой компетенцией, включающей в себя все умения, навыки и действия, связанные с извлечением иноязычной информацией как на традиционных бумажных носителях, так и в особенности сетях, то есть в Интернете. Для профессионального роста и карьеры современные выпускники вуза должны обладать не просто иноязычной коммуникативной компетенцией, но и иноязычной информационной компетенцией. Среди которых Л.К. Раицкая выделяет следующие: представление о видах информации и информационных ресурсах на иностранном языке; ориентирование в сети Интернет на изучаемом иностранном языке; владение навыками просмотрового, поискового чтения для просмотра огромных массивов информации; знакомство с терминологией Интернета и ИКТ на изучаемом языке в пределах, необходимых для работы с информационными источниками; изучение особенностей письменной речи (официальный, неофициальный, научный и пр. стили) на изучаемом языке в сопоставлении с устной речью тех же стилей; виды и стратегии поиска в сетях, поскольку Интернет-ресурсы представляют собой достаточно разнородные источники. При адекватном и своевременном формировании навыков и умений, составляющих иноязычную информационную компетенцию, практическая работа с информацией на иностранном языке повысит мотивацию совершенствовать владение иностранным языком.

Литература.

1. Берулава Г.А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе и личности в информационном образовательном пространстве / Берулава Г.А., Берулава М.Н.// Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 11-18.
2. Сысоев В.П. Основные направления информатизации языкового образования / В.П. Сысоев // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». – 2013. – №4. – С. 83-95.
3. Тестов В.А. Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании / В.А. Тестов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 3-10.
4. Трайнев В.А. Дистанционное обучение и его развитие / Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. М., 2008.
5. Lancaster L. C. When generations collide: Who they are. why they clash, how to solve the generational puzzle at work / Lancaster L. C., Stillman D. NY. 2002.

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИИ

Хусенов Мурод (г. Бухара, Узбекистан)

Прежде всего, отметим особенности вовлеченности и высочайшую концентрацию в связи с данной профессией, что не редко повышает порог раздражительности при возможном давлении внешних факторов, как к примеру, отвлекающий диалог с личностями менее вовлеченными, или порой, бурная реакция на простой окружающий шум, что внешне действительно иногда выглядит не комильфо со стороны простого обывателя.

Существует масса исследований и субъективных мнений на тему психологической чувствительности, а порой и ее полного отсутствия у представителей все возрастающего сегмента Information Technologies. Вне всяких сомнений, программисты, девелоперы, разработчики, системные администраторы, менеджеры проектов и целый ряд экзотических специалистов в избранной сфере действительно обладают схожим психологическим образом, в виду их уникальной деятельности.

Тем не менее тонко чувствующим личностям из вне, целиком достаточно вовремя не настоять на повышенном к себе внимании, дабы избежать сиюминутной реакции отвлеченного ими в самом разгаре работы целеустремленного айтишника. Утонченные задачи технических специалистов неизменно связаны с полнейшим погружением вглубь себя и собственные истины, ибо только так истина продолжает рождаться на деле, особенно когда мастер всячески востребован.

Бесспорно, большинство айтишников склонны к интровертности, лучшие из них откровенные перфекционисты знающие реальную цену идеальному результату стоимостью в тысячи часов бессонной работы и самосовершенствования. Уровень их материальной мотивации зачастую позволяет им всецело погружаться только в те конкретные мысли, от качества которых зависит их внутренний баланс и гарантии завтрашнего дня, что также порой обостряет саморефлексию, и как следствие, наблюдаем неспешную реакцию на многое происходящее, в виду полного анализа окружающей реальности.

Чувствам окружающих иногда сложно справляться с такими особенностями, поскольку айтишники действительно склонны выстраивать совершенно иные отношения, нежели эмоциональные объемы привычные «рядовым пользователям».

Психологическая деформация программистов.

Само наличие психологической деформации у какой-либо профессии, как правило, достаточно спорный момент ввиду того, что у разных людей она проявляется по-разному. Однако общую тенденцию можно выделить и, пожалуй, настало то время, когда можно достаточно смело говорить, что программисты всё же имеют свой особенный психологический портрет, который обусловлен их профессиональной деятельностью.

Сразу стоит заметить, что программист много времени проводит за компьютером, следовательно, многие из перечисленных пунктов относятся не только конкретно к программистам, и к «компьютерщикам» в целом.

Гиперконцентрация

Каждый программист знает, что хорошая и качественная работа над кодом требует очень высокой степени погруженности в код. Кто-то старается себя изолировать наушниками, кто-то ставит таймеры, выключает все внешние раздражители и т.п. Степень концентрации при работе программиста сравнима с работой на ядерной станции. Соответственно, всё это порождает повышенную раздраженность при прерывании данного процесса, что внешне воспринимается непосвященными людьми как «замороженность на работе» и т.п.

В реальной жизни это также может вызывать свои эффекты, как например бытовые дела тоже по привычке начинают производиться в режиме гиперконцентрации. Например, во время уборки в квартире программист не будет параллельно думать о миллионе дел или безудержно болтать по телефону. Скорее он погрузится в какую-то свою задачу (может и в саму уборку) и просто будет заниматься процессом. Не стоит от программиста «требовать внешнего внимания», когда он погружен в код или какую-то задачу. [4,5]

Погруженность во внутренние образы и конструкции

Работа программиста имеет свою специфику, которая в аналогичном виде более всего присуща профессии инженера-изобретателя. Если вы знакомы с трудами Никола Тесла, то сможете вспомнить как он описывал то, что происходит в его голове. Если вкратце, то в голове Тесла мог построить механизм, запустить его и даже «прокрутить во времени» его работу, чтобы понять какие детали будут изнашиваться и где могут возникнуть проблемы в будущем. Не менее сложные конструкции возникают и в процессе профессиональной работы программиста. Данный эффект называется образно-чувственным конструированием. Если обыватель видит на экране только наборы символов, то в голове программиста этот код превращается в целые части мира. Как чтение книги создает образы и переживания в человеке, так и код способен такое же делать с программистом. Именно поэтому программисты «чувствуют» код, знают когда он «красив», когда «грязен», будет ли он работать и т.д. С какой-то стороны хороший программист сравним с писателем художественных произведений.

В реальной жизни это проявляется в чрезмерной погруженности внутрь себя, особенно если программист пытается что-то понять. Если деформация значительна, то программист может начать строить целую схему того, что сейчас происходит. Именно поэтому часто «построенные схемы социальных взаимодействий», например политика, у программистов вызывают чувство «грязного кода» и отторжение. В повседневной жизни это иногда может частично восприниматься как легкая форма аутизма, хотя на самом деле это не так. Человек вполне адекватен и открыт к взаимодействию с внешним миром, но вот сами механизмы взаимодействия имеют указанную специфику.

Низкий уровень социального взаимодействия и его разнообразия в повседневной работе

Данный момент не является «де факто», однако всё же периодически встречается и может играть свою определенную роль в деформации психики. Так как большую часть рабочего времени программист проводит в мире кода, и единственными «собеседниками» в нем являются «методы, функции, объекты, модули, пакеты и т.п.», соответственно и уровень социального взаимодействия у программистов, как правило, ниже, чем в большинстве профессий. Это связано еще не столько с тем, сколько людей вовлечено в работу, сколько с тем, думает ли о других людях в данный момент сам человек. Если работу дворника сложно назвать «активно социальной», тем не менее, сам дворник может в этот момент размышлять о жене, детях, друзьях и т.п. А для программиста же такая возможность отсутствует, он должен быть погружен в код. И хотя часто имеется рабочий коллектив, но коллектив, как правило, таких же программистов. Программистам иногда сложно работать рядом с людьми других профессий. Так что если степень деформации в коллективе высока, то это лишь усугубляет данный фактор (социального разнообразия отношений). [1,3]

Обостренное восприятие причинно-следственных связей

Любой код должен работать, но чтобы написать работающий код, нужно понимать структуру причинно-следственных связей этого кода. Проще говоря «что, почему и как происходит», а также «что произойдет, если что-то не произойдет как ожидалось». Всё это накладывает свой отпечаток и на мышление человека. Данный способ мышления еще принято называть «техническим складом ума», когда человек старается найти всему рациональное объяснение и понять причинно-следственную связь. Отдельные

программисты помимо написания кода часто втягиваются в технические аспекты, как например разработка аппаратуры под свои нужды. Порой это может доходить до уникальных надстроек в психике. Например, когда сложная застёжка бюстгалтера девушки вызывает столько же интереса, как и то, что этот бюстгалтер скрывает.

Со стороны это часто может восприниматься как «замороженность над мелочами». То, что не вызывает интереса для большинства людей, в программисте может породить огромные потоки размышлений. Соответственно, так как не пропорциональны объёмы приложения умственных усилий, то выводы, которые делает программист об эффектах реального мира, порой могут казаться «чужаковатыми» и восприниматься с определенным удивлением. Но что удивительно, если вы спросите программиста почему он так решил, то, скорее всего, получите целую цепочку причинно-следственных связей, и почти всегда вполне разумных. В целом такое происходит в голове каждого человека, однако именно у программистов этот момент часто обострен и порой он способен привлекать для анализа те аналогии, которые не пришли бы в голову обычному человеку.

Привыкание к формализованной постановке задач

Так как программист должен создавать код, который должен работать ровно так, как это требуется для задачи, то привычка делать то, что было сказано, постепенно перетекает и в другие области жизни. Но так как в большинстве случаев социального взаимодействия имеет место невербальное восприятие, «угадывание» и «додумывание», то у программистов обостряется чувство конкретизации.

Не то чтобы сказать, что программисты не умеют читать мысли и предугадывать действия других людей, но скорее они предпочитают задать лишний вопрос, чем потом «переделывать заново». Отправляете программиста в магазин? Скажите на одно предложение больше, но избавьте его и себя от лишних вопросов. Например, не «купи яиц», а «купи десяток яиц первого сорта посвежее». И не воспринимайте его как «робота» если на свой вопрос вы получите детализированную инструкцию с кучей «ненужных вам деталей». Он старается сделать всё правильно. Если для большинства «будь проще» это «говори меньше», то для программистов «будь проще» это часто «говори точнее».

Жертвы «инженерного-гламура»

Рискуя быть «съеденным заживо», но данный момент требует всё же освещения в рамках этой статьи. Речь пойдет не столько о программистах, сколько о «компьютерщиках». Гламур является нормальным и естественным порождением человеческих потребностей, вкратце девизом гламура можно назвать «Кто круче», соответственно для реальной жизни это «тачки, шмотки, бабло и т.п.». В сфере «инженерного-гламура» действует тот же принцип «Кто круче», однако с иными критериями. Так как основная концентрация «компьютерщика» направлена не на других людей, как в «гламуре реального мира», а на собственный внутренний мир образов и причинно-следственных связей, соответственно и цели здесь преследуются из области этого мира. Последний навороченный по характеристикам смартфон; мощный комп/сервак/ноут чтобы всё бегало еще быстрее; свежие программы, которые делают вбивание автокомплита на 32 миллисекунды быстрее; новые приложения с более плавной проруткой и модным голосовым распознавателем; знания о тайных особенностях новой версии компилятора и т.п. [4,5]

С учетом всего описанного не без оснований программистов воспринимают как «космических товарищей», однако по своему субъективному мнению, хочу сказать, что если бы не добровольный выбор тех, кто идет в ряды программистов, то им бы стоило давать «молоко за вредность», но в данном случае психологического характера. Тем не менее, каждый человек сам строит свою жизнь и сам факт психологической деформации «труженников кода» пока не так велик. Большинство имеет семьи, друзей, интересы помимо кода и компьютера. Так что не ведитесь на шаблонное «да он программист».

Это не диагноз, это просто стиль мышления)

Литература

1. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 544–547.
2. Извозчиков В.А. Концепция педагогики информационного общества [Текст] / В.А. Извозчиков, В.В. Лаптев, М.Н. Потемкин // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 41–45.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.
4. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании. – М.: Школа-Пресс, 1994.
5. Тихомиров О.К., Знаков В.В. Психология и информатика: перспективы взаимодействия// Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – 1986. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/866/866151.htm>. – Дата доступа: 23.12.2010.
6. Шафрин ЮА. Информационные технологии. - М.: Наука, 1998.

РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Цуруев Шамхан Шарипович
(г. Грозный, Россия)*

Психолог, как субъект деятельности является, прежде всего, личностью, с заложенными в нее качествами, как субъекта деятельности его определяют два основных составляющих: возможность оказывать помощь клиенту и готовность прийти на помощь клиенту.

Из этого следует, что психолог это постоянно развивающаяся личность, и при необходимости может быстро приобрести необходимые навыки для осуществления квалифицированной помощи населению.

В связи с этим следует отметить, что специалист в данной сфере деятельности должен обладать определенными профессионально-важными качествами, присущими данной профессии. Так как работа психологов, осуществляющих свою деятельность в системе «человек-человек» подвержена риску получить, эмоциональное истощение.

Нужно отметить что, помимо необходимых знаний, умений и навыков психологи должны обладать набором необходимых личностных качеств, одним из важнейших качеств является толерантность.

Толерантность можно охарактеризовать как, терпимость к иному мировоззрению, поведению, вероисповеданию, национальности, образу жизни и многому другому.

Толерантность чрезвычайно важна в деятельности психолога, которая полна разнообразием действий и ответственности за принятые им решения. Для этого он должен, быть, не только разносторонне развит в различных областях знаний. Он должен активно развивать свою личность, в процессе чего, приобретая и развивая необходимые для работы в профессиональной сфере качества.

Исследованием толерантности на современном этапе занимаются такие ученые как Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова.

Толерантность это многогранное социально-педагогическое понятие. Данное понятие является предметом изучения множества наук, например: социальной работы, педагогики, философии и многих других. Толерантность включает в себе такие значения как, терпимость, милосердие и сострадание.

Терпимостью называют умение мириться с чужим мировоззрением, мнением, быть терпеливым к чужому поведению и чужому мнению. Человек, который обладает чертой характера, как толерантность, терпеливо относится к чужому мнению и поступкам.

Толерантность имеет неразрывную связь с основными правами человека, предоставленными ему государством. Толерантность складывается на основании утверждения свобод и прав человека в государстве, на демократии, которая доминирует в российском обществе.

Человек, который обладает таким качеством личности, как толерантность чужды такие аспекты общественной жизни людей как: ксенофобия, религиозная нетерпимость, терроризм и любого вида деятельность экстремистского характера.

Из-за современного положения вещей постоянных проявлений мирового терроризма, организации различных группировок, повлияло на формирование у людей толерантности.

Особое внимание развитию толерантности стало проявляться в образовательных учреждениях и учреждениях культурно-досуговой деятельности, а так же учреждениях социального обслуживания.

Во всех этих учреждениях проводится тщательная работа по развитию толерантности у детей и подростков при помощи таких мероприятий как, классные часы, собрания, тематические мероприятия посвященные проблемам развития толерантности.

Для развития толерантного общества одним из главных шагов современного общества являлось подписание «Декларации принципов толерантности». Так же по сей день, в России разрабатываются, различные программы по развитию толерантности и толерантных установок сознания в обществе.

Для психолога можно выделить четыре группы наиболее важных профессиональных качеств: первую группу составляют интеллектуально-профессиональные качества, в состав которой входят, компетентность, профессионализм, культура, интеллектуальный уровень, владение технологиями, знаниями в области психологии, юриспруденции, педагогики и других необходимых знаний.

Во вторую группу включены моральные качества, такие как любовь, к ближнему, милосердие, гуманность, толерантность, вежливость, желание бескорыстно помочь человеку, терпимость и ответственность.

Третью группу составляют коммуникативные качества, это тактичность, общительность, умение слышать и слушать, умение контактировать с людьми, поддерживать беседу, стимулировать и распознавать в человеке его внутренние скрытые резервы и возможности.

Четвертую группу качеств составляют волевые качества, к ним относятся организаторские способности человека, немаловажное качество как настойчивость, инициативность, выдержка характера, самообладание, ответственность за свои действия, умение доводить начатое дело до конца.

Так же можно выделить такие качества, как справедливость, честность, порядочность, готовность к психологическому дискомфорту, работоспособность, гуманность.

Все эти качества важны для личности психолога, без них он не сможет оказывать качественную и квалифицированную помощь населению.

В своей профессиональной деятельности психолог просто не сможет без этих профессиональных качеств оказать квалифицированную помощь населению.

Психолог, не имея необходимых знаний, умений и навыков, а так же необходимых личностных качеств, не сможет направить за необходимыми видами помощи, не увидит проблему там, где она действительно есть.

Именно поэтому, для психолога в первую очередь важна его профессиональная подготовка, и личностное развитие. Личностное развитие психолога – это важная стадия его развития.

Толерантность во все времена считалась человеческой добродетелью. Она подразумевает терпимость к различиям среди людей, умению жить, не мешая другим, способность иметь права и свободы, не нарушая права и свобод других.

Толерантность, является основой демократии и прав человека, а нетерпимость в полиэтническом, поликонфессиональном либо в поликультурном обществе приводит к нарушению прав человека, насилию и вооруженным конфликтам.

Можно отметить, что со стороны этики толерантность происходит их гуманистических аспектов деятельности человека, в которых ярко выражены достоинства людей, их успехи и отличия, которые подчеркивают их индивидуальность.

Со стороны политики толерантность подчеркивает уважение мнений, которые формируются у людей в обществе, предоставление свободы слова для людей.

Рассматривая понятие толерантность с психолого-педагогической стороны, можно заметить, два аспекта: присутствие в личности педагога-психолога установок толерантного сознания; формирования установок толерантного сознания у воспитанников.

В современном постоянно развивающемся мире присутствует постоянно нагнетающаяся ситуация экономической, политической, религиозной напряженности и нетерпимости.

В таких ситуациях, для психолога важно сформировать у своих воспитанников установки направленные на развитие толерантности к окружающим, миролюбия, и веротерпимости. Социальный педагог должен и сам проявлять чувства эмпатии, терпения и сопереживания к людям нуждающихся, в этом.

Именно от того насколько у психолога сформировались установки толерантности, зависит и толерантность его воспитанников, ведь нет лучшего метода обучения, чем личный пример педагога.

Владение культурой межнационального общения, свобода от старых догм и стереотипов, приверженность гуманистическим нормам межличностного взаимодействия, умение учитывать в своей деятельности специфику и традиции того региона, в котором он трудится.

Педагог-психолог – специалист, компетентный в вопросах оказания педагогической, психологической, психотерапевтической, социальной помощи людям, нуждающимся в этой помощи.

Выделяют следующие формы деятельности педагога-психолога с детьми:

- Индивидуальные беседы
- Вовлечение детей в кружки, секции, мероприятия
- Проведение трениговых занятий
- Проведение социальных уроков
- Профориентационная работа
- Проведение акций, операций
- Проведение мероприятий, праздников
- Проведение диагностики, анкетирования.

Объектом деятельности психолога являются дети и молодежь, нуждающиеся в помощи в процессе их социализации. К этой категории относятся дети с интеллектуальными, педагогическими, психологическими, социальными отклонениями от нормы, возникшими как следствие дефицита полноценного социального воспитания.

Целью деятельности психолога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов

предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Прежде чем реализовать цель своей деятельности, психолог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он развивается. Особо следует подчеркнуть то, что ребенок, как правило, не может осознавать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу.

Поэтому психолог часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

Следует помнить, что объектом деятельности психолога является ребенок, однако в процессе деятельности психолог и ребенок вступают в субъектно-субъектные отношения, при котором ребенок является активным участником процесса решения своих проблем, когда это возможно, с помощью психолога или других специалистов.

Кроме того, психолог должен обладать такими профессионально важными для всех работников социальной сферы качествами, как общительность, ориентация на взаимодействие с людьми, доброта, любознательность, интерес к работе с людьми, твердость в отстаивании своей точки зрения, оптимизм, умение найти выход из спорных ситуаций, старательность, нервно - психическая устойчивость. Безусловно, к числу важнейших профессиональных качеств специалиста относятся коммуникативные качества, иначе говоря - умение общаться.

Таким образом, можно выделить следующие личностные качества психолога:

- Гуманистические качества (доброта, альтруизм, чувство собственного достоинства);

- Психологические характеристики (высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик);

- Психоаналитические качества (самоконтроль, самокритичность, самооценка);

- Психолого-педагогические качества (коммуникабельность, эмпатичность, визуальность, красноречивость).

- Социально-педагогическая деятельность – многосторонняя и ответственная.

Поэтому профессиональная подготовка социального педагога должна опираться на обширные, научно - обоснованные знания и постоянно самосовершенствование.

Толерантность в деятельности психолога помогает терпеливее относиться к своей работе, она проявляется там и тогда, где и когда социальная действительность, поведение, привычки и облик людей подвергаются оценке, и результат этой оценки потенциально действителен.

Толерантность, бесспорно, относиться к позитивному социальному феномену, так как она открывает психологу поле для бесспорного осуждения, так и определенное поле для примирения с ним.

Толерантность, это глубокое индивидуальное свойство личности, форма проявления и социальные особенности которого зависят в большей степени от уровня терпимости, демократизма, и гибкости общества в целом, его основных социальных институтов.

Литература.

1. Оборина Е. В. Педагогический аспект феномена толерантности. // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 27-29. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2236/> (дата обращения: 12.09.2019)

2. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: Нижний Новгород — 2008. — 233 с.

ГОЛОС И ЭМОЦИЯ – ПСИХОЛОГИЯ ВОКАЛА

Шамсиев Шерзод (г.Бухара, Узбекистан)

Вокальный и разговорный голос — две разные вещи. Вокал помогает исследовать голос, диапазон, тембр, его возможности. Если бы вокал влиял на разговорный голос, у всех вокалистов были бы роскошные голоса в жизни.

Дело в том, что вокал это не только слух, но и координация в работе голосового аппарата: смыкание, поток воздуха и прочее должны работать скоординировано. Именно это, в большинстве случаев, нарабатывают при пении (в основе своей). Если этого нет, то петь точно сложнее.

Как же распознать эмоцию по тону, ритму, продолжительности и другим голосовым показателям. Уже в риторических школах Древней Греции и Рима подчеркивалась центральная роль вокальных свойств выражать эмоции и подчеркивалась их весомость в аудитории. Сегодня подбираются дикторы для радиостанций с подходящим под формат тембром. Песня звучит ярче, если ее исполнит человек, умеющий подавать нужную эмоцию в голосе посредством модуляции ритма, интонации и интенсивности речи. Речь — это волшебная способность, подаренная природой, являющаяся спутником жизни, поэтому еще в школе нас учат правильно говорить и подавать свои мысли.

Из сорока исследований, проведенных в Италии Анолли и Цицери, выясняется, что гнев сопровождается увеличением средней интенсивности и коротких пауз или их отсутствием в разговоре. Человек в гневе «вытесняет» фразу с одним дыханием, она сопровождается высоким ритмом. Декодированный профиль записи интонации представляет собой частое изменение угловой формы. Голос «горячего» гнева напряженный, полный. Страх сопровождается сильным увеличением средней изменчивости и дальности тона с высокой скоростью ритма артикуляции и сильной интенсивностью голоса. Знак испытываемого страха — увеличение возмущения интонации на начальном этапе разговора, заметны нерегулярные гармоники, указывающие на наличие высокочастотных физиологических изменений. Голос страха поэтому тонкий, чрезвычайно напряженный, узкий. Печаль сообщается через среднюю низкую интонацию и малый объем, наличие длительных пауз, медленного ритма артикуляции. Это спокойный, узкий голос. Голос без эмоциональности в диктатуре определяется увеличением средних частот с изменчивостью по широкому профилю тона, увеличением интенсивности и, иногда, ускорением ритма артикуляции. Это полный, умеренно напряженный голос. Презрение мало изучено. Выражается через медленную артикуляцию слогов, длительную продолжительность предложения (отдельные фонемы высказывания заметно отмечены), с глубокой интонацией голоса и с низкой интенсивностью. Это довольно напряженный, узкий, средний голос. Нежность, изученная впервые Молли и Цицери, характеризуется регулярным ритмом, от сурового тона с линейным профилем шага и постоянно низким объемом. Это широкий, расслабленный голос. На основе этих исследований в психологии сделан вывод о невозможности сокрытия эмоционального фона человека при разговоре.

Не менее важна восприимчивая психология голоса в разговоре. Идея состоит в том, чтобы распознать в подаваемой интонации скрываемое эмоциональное состояние, анализируя только вокальные характеристики. Не каждый человек знает психологию, большинство делают выводы инстинктивно по мимике и жестам, но голос выдает натуральность души в 60% случаев. Эффективность паралингвистических признаков распознавания вокального выражения эмоций объясняется вариациями тона, интенсивностью и модификациями, поэтому куда проще опираться на голосовой анализ. Очевидна схожесть между результатами, полученными в исследовании, проведенном Ван Безуиеном в Нидерландах, Шерером в Германии и Анолли и Цицери в Италии. В

нем использовалось нескольких типов актеров с отличающимися голосовыми критериями. Гнев — легко узнаваемая эмоция, когда отвращение, презрение и нежность — это эмоции, которые менее легко идентифицируются через голос. Вывод: голосовые выражения отрицательных эмоций легче идентифицируются, чем голосовые положительные эмоции. Полезная и интересная информация также исходит из анализа матрицы путаницы. По факту ошибок, если встречаются, то не определяются как случайные, но кажутся систематическими и регулярными через симметричные путаницы (например, между гневом и презрением). Вокальные реплики, определяемые объединенным действием различных биологических, языковых и социокультурных факторов, являются основой избыточности актерской игры. Они объясняют большую изменчивость в эмоциональном спектре психологии человека. Эти знания помогают отбирать актеров для профессиональной сцены. В быту помогает выявить ложь в разговоре с человеком, резко перестраивающим свой эмоциональный фон. Контроль голоса и переход на интернет-общение. Психология голоса в разговоре понимается интуитивно, это делает человека замкнутым, закрытым. Звук создает музыку: когда мы говорим, трудно скрыть истинные чувства. С каждым произносимым словом голос невольно передает эмоции. Почему? Насколько хорошо другие могут считывать то, что он передает? Если мы в депрессии, то говорим довольно ровно, без особого внимания; когда мы претерпели поражение, сердиты, то «выплываем» слова прямо; боимся — молчим. Вывод: речь — это средство транспорта для человеческих эмоций, сложно поддающееся контролю. Касаемо технического прогресса, чтобы уточнить посыл отправляемых сообщений и заблаговременно задать правильную модель восприятия, люди отправляют смайлы, фотографии. В эпоху технологий люди стали ругаться по причине недопонимания сообщения, присланного собеседником. Лень одолевает человека, вынуждая его прибегать к общению через социальные сети, телефоны, гаджеты. Степень изменения голоса зависит от самостоятельных реакционных физических и психологических факторов. Например, если мы разделяем грустное с собеседником, наше беспокойство отражается на нашем сознании, тон становится похожим. Если услышали вопрос: «Как дела?», моментально отвечаем: «Все нормально!», но задумчивость о проблеме выдается автоматически. Тут уже легко узнать, кто как относится к вам. Ведь если человек знаком с вашей психологической натурой, он не пошлет вас мысленно: «Хорошо, ну, ладно!». Почему мы не способны контролировать тональное произношение лучше или для этого нужны годы тренировок? Потому что голос привязан к автономной, вегетативной, нервной системам, занимающимся жестикуляционным и мимическим контролем. Важную роль играет гортань. Этот «вокальный орган» реагирует на эмоционально заряженные ситуации без прямого влияния. Слушатели быстро осознают наше истинное эмоциональное состояние, замечают слабость, особенно если мы хотим казаться сильными, уверенными или создать фальшивое впечатление о своей персоне. Выхода два: Психотерапия, направленная на избавление психических реакций на внешние раздражители, мешающие твердо, уверенно говорить и рационально мыслить; Самонастрой, психологические упражнения, где нужно мысленно столкнуться с объектом, вызвавшим фобию. [2]

В течение пятого класса ученик вокального отделения должен:

- закрепить полученные ранее вокально-технические навыки;
- овладеть подвижностью голоса, различными динамическими оттенками;
- выявить красивый индивидуальный тембр;
- иметь навыки работы с нотным текстом, с иностранным текстом произведения;
- приобрести первоначальные навыки филировки звука, овладеть приемами исполнения простых мелизмов;

В программу четвертого года обучения входят вокальные упражнения, включающие мажорные и минорные гаммы, трезвучия, арпеджио, скачки на квинту,

октаву вверх и вниз, а также упражнения, построенные на пунктирном и синкопированном ритме. [3]

В течение учебного года ученик должен разучить и исполнить 6-7 произведений различных по характеру и жанровой принадлежности согласно плану программы.

Большое значение для закрепления певческих навыков имеют игры с пением. Игровая ситуация усиливает интерес детей к певческой деятельности, делает более осознанным восприятие и содержание песни.

Фантазия, воображение, элементы творческих проявлений сопровождают каждую игру, а возможность играть без сопровождения, под собственное пение, делает эти игры наиболее ценным музыкальным материалом. В играх с пением дети упражняются петь, а капелла. Под влиянием эмоций, вызываемых игрой, ребенок старается точно передать мелодию, текст, а, главное, то настроение, которое несет в себе данная песня.

Задача музыкального руководителя – ненавязчиво, игровыми методами развить певческие навыки, научить детей владеть своим природным даром, привить любовь к певческой деятельности.

Проблема постановки певческого голоса – одна из наиболее сложных и наименее разработанных в музыкальной педагогической теории и практике.

Если дети вынуждены учиться любому искусству, в том числе и пению «под давлением», то к результату они придут намного позже или не придут никогда. Дети, как и взрослые, не любят, когда их принуждают что-либо делать. Невозможно заставить детей полюбить петь. Можно только увлечь их этой деятельностью, заинтересовать и поддерживать интерес постоянно.

Гигиена голоса — это область науки, которая помимо чисто медицинских лечебных функций голосового аппарата занимается:

- Изучением причин, вызывающих неполадки в голосовом аппарате, особенно при его профессиональном использовании;
- Выявлением возможностей избежать голосовые расстройства и заболевания. Это делается с помощью детального анализа жизненных ситуаций, после которых или при которых возникают расстройства голосового аппарата;
- Изучением физических возможностей человеческого организма;

Составлением и формулированием законов, правил, норм профессионального голосового поведения и режима, соблюдение которых обеспечивает человеку здоровый аппарат. [1]

Психологический климат, моральная обстановка. Развитие вокальных навыков, работа над дыханием, дикцией, выявление и развитие индивидуальной манеры исполнения, работа над сценической свободой, звуковедением. Основы гигиены голоса. Углубленный подход к навыкам сценического движения, сценической речи и артикуляции.

Вот такой подход развивает учащихся, психологически подготавливает учащихся к пению – вокалу. Психология музыки – это отрасль психологии, анализирующая закономерности и особенности воздействия музыки на психику человека. Она возникла еще в эпоху Античности, во времена барокко она получила большое распространение из-за теории аффектов. Согласно ей, музыкальная композиция должна вызывать аффекты, имеющие некоторое магическое действие при управлении человеческой симпатией.

Что представляет собой музыкальная способность? По мнению большинства психологов под ней подразумевается наличие умений у личности различать звуки по таким аспектам, как: громкость, тембр, высота, длительность и тональная высота.

Литература.

1. Басин, Е.Я. Искусство и энергия: психолого-эстетический аспект / Е.Я. Басин. — М.: Слово (Леда), 2010.

2. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб, пособие /Л.А. Безбородова, Ю. М. Алиев. — М.: Академия, 2002.
3. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн; под ред. В. П. Зинченко. — 2-е изд. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

УДК: 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ У ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юлдашева Дилором Нигматовна
(Бухара, Республика Узбекистан)

Вопрос методологии преподавания, который неоднократно анализировался в педагогической литературе, столь же стар, как и содержание образования [1; 4; 6; 7]. Например, И. Лернер в своем исследовании развития навыков творческого мышления у студентов ставит вопрос: «Развивается ли мышление с приобретением знаний?», А ответ – «Нет» [5]. Если в цепи знаний нет взаимосвязи, связей, причинно-следственных связей, она не может дать человеку идеи, то есть педагога. Существует множество различных способов, способов и средств получения знаний, передачи знаний слушателю, передачи навыков, навыков, привычек и формирования их характера.

Метод – это способ осуществления деятельности, который приводит к достижению намеченной цели, то есть метод достижения цели. Метод представляет собой инструмент, механизм для систематического выполнения когнитивного процесса человека или для фактического изменения объекта. Метод фактически основан на человеческой деятельности. Основное содержание методов действия – это прежде всего те, которые проверены на практике, такие как научные исследования, знания, теория и образование. Цель, достигаемая с помощью модальностей действий, служит способом создания следующей цели, или основной цели, или определения содержания и практики.

Если правильные режимы работы верны, желаемый результат, может быть, достигнут с полной уверенностью. На сегодняшний день человечество накопило богатое сокровище способов ведения дел. Тем не менее, наука и технология требуют постоянного развития и совершенствования культуры, новых возможностей, новых способов обучения и доведения их до учащихся. Это, конечно, напрямую связано с образовательным процессом.

Знания, навыки и привычки, которые учащийся должен освоить и развить, все преподаются по-разному. Методы обучения являются формой теоретического и практического изучения учебного материала, в котором важна учебная и практическая деятельность.

Правильный выбор методов обучения в процессе обучения обеспечивает четкую реализацию целей образования, воспитания и развития. Правильный выбор методов обучения зависит от общих и конкретных целей образовательного процесса. Точность цели образования и ее отношение к периоду образования гарантирует, что образовательный результат соответствует социальным потребностям общества. Такое соответствие между целью и содержанием образования создает возможность для правильного выбора методов обучения и создает целый процесс для координации учебной и воспитательной деятельности.

Методы обучения должны быть научными, ориентированными на обучение

обучающегося, с главной целью которого является реализация процесса обучения, согласование с психолого-педагогическими возможностями развития ученика, его популярности и укрепление учебного материала и должны быть обновлены и обновлены в зависимости от предмета. Каждый из используемых методов, таких как визуальное сравнение, анализ, синтез, абстрактное обнаружение, индукция и дедукция и т. д., Обычно используется для всех предметных областей. В настоящее время многие учебные предметы не только отражают определенный аспект реальности, но и, для определенной цели, внедряют эту реальность в сознание учащегося, помогая ему развивать новые навыки и знания и интегрировать его в свою независимую жизнь и работу. Будем готовить кадров. Это требует постоянного совершенствования когнитивных методов, особенно методов обучения.

Поскольку преподавание является формой учебного контента, педагогическая (дидактическая) литература подвергается тщательному анализу как при обсуждении учебного контента, так и при обучении в классе, а также в методологических разработках и рекомендациях. Ясно, что дидактический процесс, воспитание ребенка, приобретение навыков и умений в творческой деятельности, различные способы и средства превращения независимости, предпринимательства и творческого подхода в каждый аспект его или ее характера – привычки и характер. требует использования инструментов. Стоит помнить, что А.С. Макаренко сказал: «Я почувствовал себя учителем только после того, как научился говорить» Иди сюда! »72 способами».

Действительно, учение никогда не может быть универсальным, универсальным, твердым, твердым или единым. Ясно, что учитель может достичь своей цели только в том случае, если он выберет соответствующие условия и методы, подходящие для человека, в зависимости от обстоятельств, конкретной ситуации, возраста, опыта и особенностей развития учащихся. , Поэтому Ю.Б.Бабанский и М.М.Пошник твердо отвечают «Нет» относительно того, был ли наиболее эффективный метод обучения использован в методических рекомендациях и разработках, написанных для прохождения определенной темы [2].

Эти рекомендации и разработки лишены практики и конкретных условий, в которых работает учитель. Следовательно, это может быть не самый эффективный способ.

«Самый эффективный способ» – это творческий метод, который преподаватель выбирает из множества способов и средств (образования и влияния) для достижения конкретной цели в том же контексте и темы (Ю.Б.Бабанский и М.М.Пошник). Здесь инвариантность не уникальна.

Хотя невозможно привести образовательный метод к инварианту, дидактика объединяет его основные формы в определенные типы и типы: вскоре О. Розиков, М. Махмудова, Б. Азизов, С. Агаев. И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин являются основными типами ограничивающих методов (устные, повествовательные, интервью), визуальные, решения проблем, самостоятельной работы, дидактических игр и практики. В своих конкретных исследованиях по этой теме, М.Н.Скаткин является воспроизводимым иллюстративным примером методов обучения. (воспроизводимый, объяснительно - иллюстративность), проблемный (исследовательский) и исследовательский (исследовательский), и каждый из них имеет определенную цель и никогда не может быть строгим и абсолютным для всех ситуаций. они говорят. Это означает, что метод обучения никогда не может быть единственным. Хотя он подбирается индивидуально для каждого типа образования (темы), уровня образования, в зависимости от характера предмета, уровня учителя и ученика, условий образования и многих других ситуаций. Тип образования, который неразрывно связан с целью образования, может иметь общий, общий и общий взгляд на конкретный предмет. Например, если целью образования является разработка образованного человека, ретроспективные методы и дедуктивное образование, несомненно, приведут к такой подготовке, как того требуют образовательные цели. Если образование направлено на развитие

предпринимательского мышления, предпринимательством следует руководствоваться проблемным обучением и индуктивным обучением. Метод обучения требует знаний и навыков, на основе которых ученик создает ученика-учителя и взаимодействует с ним. При этом мы должны сосредоточиться на двух разных подходах к отношениям между учеником и педагогом.

Первое состоит в том, что учащийся обращается с определенным количеством знаний, а педагог рассматривает предмет как предмет учебного процесса. Этот подход требует использования метода дедукции, то есть основанного на правилах анализа, подхода здравого смысла к образованию –способа обучения. Объект, преподаватель, в серии дидактических работ по обучению в дидактических трудах нескольких ученых – И.Лернера, А.М.Матюшкина, М.Махмудова, А.В.Занкова, Ю.В.Сенько, В.П.Паламарчук, Н.Ф.Тализина и других рассматривается как предмет [1; 2; 5; 6; 7]. Учебный дедуктивный и репродуктивный общеизвестно, что методическая организация является лидером многолетнего образования.

Второе направление –ученик как субъект учебного процесса и ученик как организатор процесса. Поэтому учебный процесс (урок) обычно выполняется учеником. Здесь используется когнитивно-прагматический (индуктивный) метод, то есть наблюдение и анализ принципа права, приватности – формирования знаний.

Здесь мы должны остановиться на термине индуктивное обучение, которого нет в дидактической литературе, в серии методов обучения, которые стали популярными в узбекской дидактике с момента обретения независимости. Действительно, в серии методов обучения нет образовательного метода, называемого индуктивным термином. Индукция – индуктивность (феномен → закон) по своей сути философская и логическая, и, как правило, является проявлением знания, умственной практики и противоположна методу дедукции (легитимность → событие). Как метод преподавания в индукционной / индуктивной дидактической литературе, он впервые использовался в узбекской дидактике в программе на родном языке для первых обсуждений Х. Нигматова и А. Гулямова [8]. Суть метода обучения, используемого в этой программе, – это когнитивно-прагматический (или полностью сознательный, словесный, когнитивно-прагматический) метод, который в то время широко использовался в западной дидактике и психологии. Однако, как позже признают авторы, они были в то время и когнитивизмом, и прагматизмом как вредной буржуазной наукой в советской дидактике, а философия – как способ воспитания сознаний с индивидуалистическими интересами.они не назвали метод должным образом, и сохранили метод и заменили термин на индукцию, которая является одним из способов получения знаний и которая является фундаментальной для этого метода обучения. Исходя из этого, этот термин стал популярным в узбекской дидактике без необходимости дальнейшего обновления. В частности, учитывая тот факт, что термин «индуктивное обучение», популярный в узбекской дидактике, сильно отличается от термина «когнитивизм», который используется и практикуется на западе, главным образом в психологии, в настоящее время его нельзя заменить –термин в узбекской дидактике. Он приобрел особый смысл и больше не нуждается в обновлении. После такого краткого отступления мы продолжим наш образовательный подход.

Как мы уже упоминали, методика обучения – это, в основном, учащийся, который активно участвует в индуктивной учебной деятельности. На этих занятиях студенты смогут самостоятельно анализировать материал, обобщать и обобщать результаты с руководителем, а также применять, тестировать и изучать полученную общность.решить свои проблемы.

Основная задача учителя в этом процессе - «дать ученикам способность мыслить самостоятельно» [3].

Литература

- 1.Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. 174 с.
- 2.Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). – Киев: Радянська школа, 1984. 288 с.
- 3.Баркамол авлодорзуси. – Т.: Шарқ, 1999. 16-б.
- 4.Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Педагогика, 1976.
- 5.Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся (в процессе обучения истории). М.: Изв. «Просвещение», 1982. 53-с.
- 6.Розиқов О., Оғаев С., Маҳмудова М., Адизов Б. Дидактика. Т.: Фан, 1997. 256 б.
- 7.Савин Н.В. Педагогика. Т.: Ўқитувчи, 1975. 336 б.
- 8.«Ўзбек тили»дан программа лойиҳалари – ИНДУКТИВ//«Ўзбек тили» доимийконференциясидамуҳокамаучунматериаллар. 1-қисм. Тошкент, 1990. Б.27.

УДК 159

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДИАДАХ

Нуруллаева Бахтигул Бобожоновна,
(Ургенч Узбекистан)

Сфера дошкольного воспитания является фундаментом основной системы обучения и воспитания, как в Республике Узбекистан, так и в ряде других стран. Современные требования жизни к организации воспитания и обучения стимулируют поиск новых психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. Повсюду начали функционировать центры для подготовки детей к обучению в школе, всестороннего умственного развития детей и обучению языкам. Современные условия ориентируют сферу дошкольного воспитания на поиск, создание и внедрение эффективных психологических и педагогических методов. Этот процесс предполагает целостное исследование психического развития дошкольников. В работах отечественных и зарубежных учёных дошкольное детство определяется как период, оптимальный для умственного развития и воспитания. Так считали педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания Ф.Фребель, М. Монтессори. Исследования ведущих детских психологов .В.Запорожца, Л.А.Венгера, Н. Н.Поддъякова и др. современных психологов выявили, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем предполагалось. Создано много методов и педагогических средств для передачи детям знаний различного плана.

В качестве одного из наиболее целостных решений проблемы интеллектуального развития в психолого-педагогической литературе, как отмечалось, представлен системный подход к исследованию. Нами проводились исследования направленные на сравнительное изучение поведения дошкольников в индивидуальной и совместной деятельности в диаде. В усвоении знаний большую роль играет общение - это условие организации процесса развития мышления, поэтому возникает необходимость определить конкретные требования при которых общение становится развивающим. Исследования становления мышления в условиях общения открывают перспективу для максимальной реализации резервов личности на всех ступенях развития интеллекта.

Проблема взаимоотношений мышления и общения имеет свою историю. Диалогичность мышления рассматривалась еще Сократом, который считал истину результатом взаимоотношений между людьми. При этом диалог имеет

фундаментальное значение для выработки и воспитания умения высказывать свою точку зрения. Сократовский диалог всегда предполагает оппонирование как источник и стимул для развития мысли. Концептуальные основы разработки мышления связаны с трудами Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Б.Г.Ананьева, В.Н.Мясищева и других учёных, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации, индивидуализации и формирования личности. Исследователи, принадлежащие как к школе Ж.Пиаже, так и к школе Л.С.Выготского, доказывают, что социальное взаимодействие служит эффективным средством улучшения познавательного развития при наличии социокогнитивного конфликта. В.А.Кольцова на основе анализа материала выдвигает следующее мнение: общение не всегда оказывает положительное воздействие на познавательную деятельность индивида. Установлено, что влияние общения на психические проявления индивидов опосредствуется рядом факторов – это особенности выполняемой познавательной деятельности, индивидуально-психологические характеристики, социально-психологические характеристики, ситуационные факторы. Все эти факторы необходимо учесть для целостного исследования системы «Общение – психические процессы». Исследования указывают, что задачи минимальной сложности, даже в условиях непосредственного общения, решаются индивидуально. А чем субъективно более сложна задача, чем более разнообразная информация нужна для ее решения, тем более эффективно и значимо включение общения в ее решение [3]. Т.Ньюком указывает на интересный факт: при индивидуальном решении задач по мере возрастания сложности деятельности наблюдается переход от монологизации к диалогизации речевой формы мыслительного процесса [5]. В.А.Кольцова, Л.Мартин изучали личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности. Общение влияет на динамику познавательных процессов через мотивацию, в условиях общения интерес к партнеру трансформируется в интерес к задаче. Общение – важное средство регуляции и саморегуляции поведения человека, в процессе общения идет взаимный контроль, оценивается вклад каждого члена в результат и координируются индивидуальные действия [2; 3]. Такие авторы, как А.В.Беляева, В.Л.Коротков, Н.В.Тарабрина [4; 7] проанализировали личностные аспекты вербального взаимодействия в диаде. Такое взаимодействие формирует общий фонд информации и обеспечивает возникновение совместной стратегии решения. Именно развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребёнком все новые возможности усвоения инструментальных и познавательных знаний и умений. Е.Е.Кравцова проанализировала взаимодействие дошкольников в диадах и указала на становление рефлексии. Рефлексия рассматривается как способность испытуемого встать на точку зрения партнёра, посмотреть на ситуацию другими глазами. При исследовании рефлексии в психологии выделяют два подхода: интеллектуальная рефлексия и социальная рефлексия [4; 6]. Эти формы рефлексии взаимосвязаны; в дошкольном возрасте рефлексия только начинает формироваться. Такие авторы, как В.В.Давыдов, А.З.Зак, В.Т.Носатов [1] экспериментально доказали, что «специфическая особенность теоретического мышления, в отличие от эмпирического состоит в наличии рефлексии как момента анализа объекта» [8, с.220]. Поэтому в констатирующей и постдиагностической серии экспериментов использовалась методика «Три шашки» для определения роли совместной деятельности в формировании рефлексии- способности встать на позицию партнёра. Мы полагаем, что решение познавательных задач дошкольниками в общении со сверстниками способствует развитию рефлексии.

Для нас принципиальное значение имеет положение Л.С.Выготского о том, что психические функции сначала складываются в коллективе детей, затем интериоризируясь, становятся достоянием самого ребёнка. Выготский предлагает следующие этапы актуализации «зоны ближайшего развития»:

1. Первый этап актуализации «зоны ближайшего развития» начинается с

установления отношений ребёнка со взрослым, взрослый ставит учебные задачи, демонстрирует способы решения, является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания; Этот этап реализации «зоны ближайшего развития» предполагает равное партнёрство ребёнка и взрослого в совместной деятельности;

2. При формировании коллективных видов деятельности детей возникает обратная последовательность, сначала у детей устанавливаются отношения равноправных партнеров по совместной деятельности. На этом этапе ребёнок выделяет и усваивает общие способы решения задач;

3. Полноценное овладение детьми знаниями и умениями предполагает ещё один этап, когда ребёнок в коллективной деятельности выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности. Он обучает сверстника деятельности. Этот этап позволяет ребёнку использовать усвоенный материал творчески, а также формирует у него способность оценивать и контролировать других.

Предложенные Л.С.Выготским этапы усвоения деятельности составили основу нашей развивающей программы. Нами сформулированы требования к построению познавательного общения дошкольников:

- Общение со сверстниками должно строиться в форме игры, так как игра является ведущей деятельностью дошкольника.

- Первоначально взрослый устанавливает отношения с ребёнком, занимает позицию ведущего, ставит задачи, демонстрирует способы решения.

- Далее взрослый вступает в совместную партнёрскую деятельность с ребёнком, в ходе которой ребёнок усваивает способы решения задач.

- На последующем этапе дети работали в диадах, обучая в совместном решении задач своих партнёров способам решения. Обучение сверстника становится условием перехода усвоенных интеллектуальных действий во внутренний план.

Описание формирующего эксперимента. Для исследования нами была выбрана деятельность графического моделирования. Дети строили план-схему комнаты прятали «клад»-условно так названную коробку в виде сундука с сокровищами, потом партнёр искал «клад» по нарисованной сверстником схеме. Так как формирующая серия эксперимента предполагает индивидуальную форму работы и работу в диадах, то в ходе формирования поведение испытуемых протоколировалось с целью определения различий в поведении испытуемых. В ходе наблюдения поведение испытуемых анализировалось и на основе выдержек из протоколов были выявлены предлагаемые ниже биполярные поведенческие характеристики, которые оценивались по 5-балльной шкале. Индивидуальная работа и работа в диаде оценивались отдельно. Такое наблюдение позволяет выявить различия в поведении испытуемых. В ходе эксперимента на основе приведённых выше этапов у дошкольников проводилось формирование деятельности графического моделирования. Формирующий эксперимент сопровождался наблюдением за поведением испытуемых. Результаты наблюдения обобщены в виде таблицы.

Таблица 1

Показатели характеристик поведения испытуемых в индивидуальной (1) и совместной (2) формах работы (n=60)

Характеристики поведения	Min		Max		M	
	1	2	1	2	1	2
Активность- пассивность	1	1	5	5	3,8	4,2
Уверенность-неуверенность	1	1	5	5	2,8	3,85
Контроль– отсутствие контроля	1	1	5	5	2	3,35
Подражание – самостоятельность	1	1	5	5	3,7	2,7
Сотрудничество – соперничество	1	1	5	5	3,5	3,3
Исполнительность- безответственность	1	1	5	5	4	3,7

Конфликтность - бесконфликтность	1	1	5	5	1	2,6
----------------------------------	---	---	---	---	---	-----

В таблице предлагаются основные параметры поведения дошкольников, по которым велось наблюдение. Предложенные поведенческие характеристики баллировались по пятибалльной шкале.

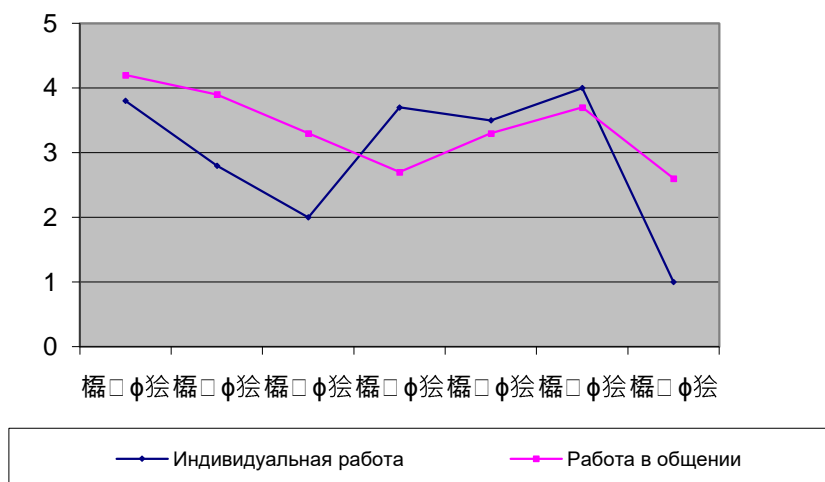


Рис. 1. Изменения в поведении дошкольников при индивидуальной работе и при общении со сверстником

Графическое изображение результатов на рис. 1 позволяет наглядно увидеть различия в поведении испытуемых при индивидуальной работе под руководством экспериментатора и при общении со сверстником.

По шкале **Активность-пассивность** (рис. 1) можно увидеть, что активность детей при обеих формах работы высокая. Это означает, что ребёнок проявляет большой интерес к исследованию, живо включается в работу и активно выполняет задания, большая речевая и двигательная активность. В ходе индивидуальной работы активность испытуемого (3,8) направлена на экспериментатора. Но можно проследить, что общий уровень активности при общении со сверстником (4,2) всё же выше (см. табл.1). При индивидуальной работе под руководством экспериментатора небольшая часть детей проявила низкий интерес к заданиям и пассивность, некоторую подавленность и замкнутость, что можно объяснить индивидуальными особенностями и личным опытом детей. Но при общении со сверстниками даже эта часть испытуемых была более раскована. Количественное сравнение показателей по предлагаемым характеристикам поведения показывает, что активность имеет самый высокий результат. По нашему мнению, это объясняется возрастными особенностями детей, их импульсивностью и тем, что игровая ситуация эксперимента привлекательна для дошкольника.

По шкале **Уверенность-неуверенность** (2 столбец на рис. 1) прослеживается, что при общении со сверстниками показатели возрастают. В индивидуальной работе испытуемые неуверенны в верности-неверности своих действий (2,8), ждут подбадривания, одобрения со стороны взрослого. В проблемной ситуации дети предпочитают задерживать ответы и принимают пассивную позицию. В ходе общения со сверстником дети легко принимают задачи, без затруднений дают ответы, независимо от их верности-неверности (3,85). В проблемных ситуациях дети чаще активизируются. Следует отметить, что эта сторона поведения в общении со сверстниками зависит от личных качеств партнёров. Как показывают наши наблюдения, более активные дети брали инициативу на себя, а более пассивный партнёр уверенно присоединялся к решению лидера.

По шкале **Контроль-отсутствие контроля** (3 столбец на рис. 1) при общении со

сверстниками данный показатель выше. При исследовании экспериментатор преднамеренно допускал ошибки. В индивидуальной работе только некоторые испытуемые указывали на ошибки экспериментатора. Большая часть детей не исправляла неверных действий взрослого, они проявляли недоумение и предпочитали думать, что ошиблись сами. При общении со сверстником ребёнок в эксперименте проявляет контролирующие функции, стремится руководить работой партнёра, указывает на допущенные ошибки. Контролируя друг друга, партнёры научаются контролировать себя. Комментирование вслух своих действий или действий партнёра также является проявлением контроля. У небольшой части детей действие контроля не проявляется. Испытуемый недостаточно внимателен. Или же контроль является поверхностным, когда партнёру даются необоснованные речевые указания. Надо отметить, что проявление этой характеристики поведения также зависит от личных качеств партнёров: у доминирующих детей контролирующие действия проявляются более явно.

По шкале **Подражание – самостоятельность** (4 столбец на рис. 1) можно увидеть, что при общении со сверстниками этот показатель гораздо ниже (см. табл. 1). Ребёнок, работая индивидуально, старается копировать действия взрослого (3,7), повторяет решения предыдущих задач или ждёт указаний. При работе в общении со сверстником ребёнок чаще самостоятелен (2,7), в рисуночных работах проявляет оригинальность, включает новые элементы, предлагает своё решение независимо от его верности-неверности. В поведении испытуемых данная характеристика проявлялась различно. Менее уверенные дети предпочитали подражать решениям и действиям партнёра.

По шкале **Сотрудничество-соперничество** (5 столбец на рис.1) показатели почти равны (см. табл. 1). Ребёнок стремится к сотрудничеству и взаимодействию. Сотрудничество со взрослым больше продиктовано желанием заслужить одобрение (3,5). А сотрудничество со сверстником эмоционально более насыщено (3,2). Дети помогают друг - другу, более внимательно наблюдают за работой партнёра. Надо отметить, что проявление данной характеристики зависит от личных качеств ребёнка. В одних диадах сотрудничество чётко проявляется, у детей вырабатывается единый темп работы. В некоторых диадах проявляется соперничество, взаимная помощь отсутствует, каждый участник стремится опередить партнёра. Дети ориентируются на скорость, а не на правильность работы.

По шкале **Исполнительность – безответственность** (6 столбец на рис. 1), можно наблюдать увеличение показателей при индивидуальной работе под руководством взрослого(4). В такой ситуации испытуемые внимательно и серьёзно относятся к заданиям, проявляют большую зрелость в эмоциональном и волевом аспектах. Стремятся чётко следовать указаниям экспериментатора. Безответственность проявляется у менее зрелых испытуемых, они невнимательны при выслушивании заданий, интерес к работе поверхностный. Легко отвлекаются. В общении со сверстником дети становятся менее исполнительными (3,7). Испытуемые забывают указания, или не желают им следовать. Снижается качество выполненных заданий, при возникновении сложностей предпочитают отступление от требований.

По шкале **Конфликтность – бесконфликтность** (7 столбец рис. 1) различия между показателями велики. В индивидуальной работе испытуемый конфликтных реакций не проявляет. Даже если экспериментатор делает замечания, ребёнок воспринимает их мирно (1). В ситуации общения эта характеристика резко меняется (2,6). Относительно большая часть испытуемых агрессивна в отношении партнёра, агрессия проявляется как в речевой, так и двигательной форме. У некоторых детей можно наблюдать толчки, резкие движения, грубые замечания, желание контролировать партнёра насильственными методами. Необходимо отметить, что проявление данной поведенческой характеристики зависит от личных качеств испытуемых. Некоторые дети по своей природе бесконфликтны. Такой ребёнок по отношению к партнёру занимает положительную позицию. Замечания, поучения принимаются миролюбиво, порой

агрессивность одного сглаживается спокойным поведением другого члена диады. Сравнительный анализ показал, что поведенческие характеристики дошкольников в общении со сверстниками отличаются большей активностью, эмоциональной насыщенностью и разнообразием поведенческих реакций по сравнению с общением со взрослым или индивидуальной работой.

Корреляционный анализ показал связь описанных характеристик между собой. У такой характеристики, как активность прослеживается прямая корреляция с уверенностью (0,681*) и обратная с подражанием. Связь активности и уверенности взаимообусловлена, только уверенный в себе, своих знаниях или силе человек проявляет активность. Разумеется, уверенный в себе, своём решении испытуемый не будет испытывать необходимость в подражании. Уверенность, будучи свойством, связанным с активностью, также обратно коррелирует с подражанием. Наличие самоконтроля находится в прямой зависимости с исполнительностью, и в обратной связи с конфликтностью и подражанием. Ребёнок, у которого сформирован самоконтроль, управляет своим поведением и не вступает в конфликт, а также не стремится подражать партнёру. Во время занятий конфликтность проявляется у отдельных детей, сама ситуация занятия тормозит возрастную импульсивность ребёнка, только у непослушных испытуемых конфликтность проявляется в поведении. Конфликтность обратно коррелирует с исполнительностью и самоконтролем. Не выполняющий требования и не умеющий контролировать себя ребёнок во время занятий конфликтует со сверстником. А в целом дошкольники в общении со сверстниками конфликтуют достаточно часто. Таким образом, можно отметить, что для дошкольника сверстник - привлекательный партнёр в общении. Ситуация общения дошкольников между собой богата действиями и эмоционально насыщена. Интеллектуальный и социальный опыт, приобретённый в общении с взрослым, активно используется, усваивается и расширяется в общении со сверстниками. Если рассматривать процесс развития ребёнка исходя, из законов диалектики можно предположить, что общение с взрослым поднимает ребёнка на новый качественный уровень, а общение со сверстником расширяет поле действия на этом уровне и способствует количественным изменениям, подготавливающим очередной качественный скачок. На основе предложенного количественного и качественного анализа результатов формирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. В дошкольном возрасте ситуация общения со сверстниками является основным условием усвоения знаний. Формирование графического моделирования у дошкольников в общении со сверстниками способствует становлению рефлексии как способности к децентрации. Это проявляется в способности принять позицию партнёра при совместном решении задач. Совместное решение задач на Графическое моделирование способствует переходу внешней предметной деятельности во внутренний план.

2. Дошкольник, обучая сверстника моделированию, сам переходит на качественно новый уровень в овладении данной деятельностью. Взаимодействие в диаде является фактором взаимного роста партнёров. Совместное решение задач на графическое моделирование в общении со сверстниками приводит дошкольника к обогащению и индивидуализации поведенческих актов. Ситуация общения дошкольников со сверстниками обогащает поведенческий репертуар ребёнка. Возрастает личная активность, оригинальность и конфликтность поведения испытуемых.

3. Рекомендуется включить работу в диадах в процесс подготовки к школьному обучению, а также использовать развитие моделирования в ситуации общения для коррекции школьной дезадаптации. Так как построенная нами развивающая программа предполагает взаимодействие дошкольников в диадах, то и в личностной сфере дошкольника также происходят изменения. Формирование действия использования моделей способствует становлению рефлексии.

Результаты наблюдения за поведением испытуемых показывают, что поведение дошкольников в общении со сверстниками существенно отличается от поведения в индивидуальной деятельности. Методики, использованные в экспериментах, применяются в детском саду № 25 и №33 города Ургенча, а также в ряде частных центров по подготовке детей к обучению в школе. По результатам диагностики консультируются воспитатели и родители детей. Результаты экспериментального исследования также используются в качестве наглядного материала в ходе преподавания таких дисциплин, как «Психодиагностика и экспериментальная психология», «Психологическая служба» и других на кафедре «Педагогики и психологии» Ургенчского университета.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М.: Педагогика, 1986 – 239 с.
2. Кольцова В.А. Мартин Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности./ Психологические исследования общения. Сб. науч. тр.- М. Наука, 1985.-с.207-219.
3. Кольцова В.А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения./ Проблемы общения в психологии. Сб. науч. тр. М. Наука, 1981.-с.60-79.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.-М.: Педагогика, 1991.- 224с.
5. Ньюком Т. Исследования согласия.// Социология сегодня.- М., 1965
6. Проблемы рефлексии/Под ред. И.С.Ладенко.- Новосибирск: Наука, 1987.- 238с.
7. Психологические исследования общения / Под ред. Ломова Б.Ф. -М. Наука, 1989.- 334с.
8. Салмина КГ. Знак и символ в обучении.- М.: МГУ, 1988.- 288с.

ФЕНОМЕН ОБЩЕНИЯ КАК УНИКАЛЬНЫЙ ВИД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

Тесленко Валентин Викторович (г. Киев, Украина)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8954-1230>

Общение стимулирует развитие человека, обогащая его опытом социальной жизни. Низкий уровень общения в той или иной социальной группе, разобщенность ее членов порождает чувство социальной изоляции, одиночества, побуждает человека искать и переходить в другие коллективы, где его поймут и признают. Субъектами общения есть и подчиненные и руководители. В общении «по горизонтали», то есть «коллега – коллега» преимущественное значение имеют межличностные отношения, тогда как общение «по вертикали» требует учета деловых и морально-психологических соображений.

Искусство общения является важным инструментом, как жизни любого человека, так и в практической деятельности руководителя. Овладение этим искусством будет залогом *эффективного управления коллективом*. Последовательная профессиональная деятельность со стороны менеджера по воспитанию культуры общения сотрудников будет способствовать улучшению морально-психологического климата в коллективе, и как следствие – улучшению деятельности организации в целом [5].

Общение может разворачиваться на различных уровнях – *физическом и психологическом, материальном и духовном* [2]. В прямом смысле общение рассматривается как контакт между людьми, то в переносном смысле можно говорить о своеобразном контакте с природой, социальным окружением, а также самим с собой. В

данном случае, так называемая аутокоммуникация является критерием сознания и поведения личности. С точки зрения современной психологии сознание человека может рассматриваться как «форма коммуникации», «внутренняя коммуникация». Общение, в отличие от других видов человеческой деятельности, не может делиться на производство и потребление, ибо сам факт коммуникации есть одновременно получение и отправление определенного «послания» каждым участником этого процесса.

В философской науке общение определяется как «одна из форм человеческого взаимодействия, существенный признак жизнедеятельности личности как общественного существа» [6]. В социальном смысле общение рассматривают как важный индикатор социального здоровья общества, степень его цивилизованности. Будучи многоаспектным и многофункциональным образованием оно олицетворяет социальные, моральные, национальные, бытовые и другие общественные отношения. В зависимости от цели и содержания общению присущи коммуникативные, трансляционные, информационные, экзистенциально-организующие, культурно-воспитательные, социализирующую и другие функции [1].

Общение является уникальным видом человеческой деятельности. В процессе общения происходит взаимодействие субъектов, во время которого осуществляется обмен рационально-эмоциональной информацией, знаниями, опытом и результатами деятельности, что является важным условием развития человека в коллективе. В приведенных видах деятельности реализуются все возможные типы связи субъекта и объекта. Однако, если рассматривать систему «субъект-объект» в полном объеме, то в ней возможными могут быть еще отношения между объектами с одной стороны, и между субъектами – с другой. Что касается первой из этих двух возможностей, то она не подлежит выделению, поскольку объект не обладает внутренней детерминированной и целенаправленной активностью и играет в деятельности лишь пассивную роль. Иначе выглядел бы положение дел с взаимодействием субъектов. В этом случае мы сталкиваемся с ситуацией реальной деятельности, а именно с коммуникативным видом человеческой деятельности, играющим большую роль во всех видах деятельности, поскольку социальная природа человека делает общение между людьми условием труда, познания, формирования системы ценностей.

Важно отметить, что общение является не просто действием, а именно взаимодействием, поскольку оно происходит между двумя или более субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Это означает, что общение является практической активностью субъекта, направленной на другие субъекты, но при этом не превращая их в объекты, а наоборот, ориентировано на них, именно как на субъектов. Таким образом, акт общения имеет место тогда, когда человек, вступая в контакт с другим человеком, видит в нем подобного и себе равного, то есть субъекта, и на этом основании рассчитывает на активную обратную связь. В этом отношении общение существенно отличается от преобразовательного и познавательного вида деятельности, но сближается с ценностно-ориентированной деятельностью, которую метафорически можно было бы также назвать «общением» – общением субъекта с объектом: ведь «объект» выступает здесь не как «вещь в себе», не как самостоятельное самодовлеющее наличное бытие (именно таким объект предстает перед преобразовательными и познавательными действиями человека), а как «вещь для меня», как «очеловеченная вещь», вторгшаяся в жизненный опыт субъекта (индивидуального или коллективного) и в нём получившая своё ценностное значение (или ценностный смысл). В силу этого объект интересует субъект не своей предметностью, а своей значимостью, не своим «телом», а своей «душой», по отношению к которой телесный его субстрат выполняет лишь роль носителя данного ценностного значения.

Подчеркнем, что особенность общения заключается в том, что данный информационный обмен является абсолютно реальным взаимодействием, которое

фиксируется в материализованном механизме знаков, тогда как в ценностном контакте «общение» субъекта и объекта имеет исключительно духовный характер [4]. Ценность нельзя увидеть, услышать, она устанавливается непосредственно переживанием, а затем – пониманием. Заметим, что общение имеет место только тогда, когда с помощью некоторого языка (например, языка взглядов) устанавливается контакт между субъектами, и оно исчезает, как только выключается канал связи. Общение – это практическая деятельность, так как контакты между людьми предусматривают воплощение передаваемой в той или иной системе знаков, которые ее материализуют, делают объективной, чтобы передать реципиентам. Какой бы характер не имела эта информация – физический, как в спортивной игре, интеллектуальный, как в дружеской беседе, – сам процесс ее кодирования и отправления получателю (ровно и как процесс ее получения и декодирования) является видом практической деятельности.

Общение может быть также творческим или механическим, продуктивным или репродуктивным, поскольку подчеркнем еще раз, что в общении происходит взаимодействие людей как субъектов и этим определяется органичность данного вида человеческой деятельности. Однако, в то же время существуют отдельные разновидности общения, которых нет в других видах деятельности. Речь идет о наличии не только прямого контактного общения, но и о дистанционной форме этого процесса, когда собеседники разобщены в пространстве и времени, или сам факт общения осуществляется с помощью созданных людьми культурных объектов. Такие виды общения (особенно второй) реализуются с помощью искусственных символов, которые наделены способностью материального закрепления определенного текста. Таким вещественно закрепленным искусственным языком стала когда-то письменность, а позже – различные другие средства массовой коммуникации. Знаково-коммуникативная функция оказалась присущей всем другим вещам, которые создавались людьми для определенных целей, в частности – обслуживание трудового процесса, социально-организационной деятельности, становясь, так сказать, попутно и определенными средствами общения участников этого процесса [3].

Вывод. Отметим, что именно общение в организации является главным фактором установления нужных взаимосвязей и сотрудничества персонала, что способствует установлению соответствующего положительного микроклимата и творческого подхода к решению поставленных задач.

В условиях возрастающей конкуренции в процессе инновационных преобразований требуется от руководства организации понимания *важной роли делового общения* (и его постоянного совершенствования) для её эффективного развития. При этом руководитель организации, компании должен обладать необходимыми личностными деловыми качествами, в частности, обязательностью, организованностью, коммуникабельностью, умением прислушиваться к мнению коллег, а также соответствовать морально-этическим нормам цивилизованного демократического общества.

Литература

1. Авраменко А. А., Яковенко Л.В., Шейка В. Я Деловое общение: Учебное пособие. / Под науч. ред. А. А. Авраменко. – Ивано-Франковск: «Лилея НВ», – 2015. – 160 с.
2. Кручек В.А. Психолого-педагогические основы межличностного общения: учебное пособие. Москва: ГАРККиИ – 2010. – 245 с.
3. Палеха Ю. И. Этика деловых отношений: учеб.пособие. – Москва : Кондор, – 2008. – 356 с.
4. Пасынок В. Г. Основы культуры речи. Учеб.пособие. Москва: издательство «Центр учебной литературы», – 2012. –232с.
5. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом.

Москва: Альпина Паблишер. – 2012. – 309 с.

6 Философия политики: Краткий энцикл.словарь / Авт.- сост.: Андрущенко В. П. и др.
Москва: Знание Украины, – 2002. – 205.

УДК 159.9.072.923:303.732.4

РАЗВИТИЕ И ДОСТИЖЕНИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «СИСТЕМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ» В ОДЕССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.И. МЕЧНИКОВА

Родина Наталия Владимировна (г. Одесса, Украина)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7537-9292>

На современном этапе развития психологической науки активно развивается целостное восприятие различных психологических феноменов, поэтому системные исследования являются одним из наиболее важных и актуальных аспектов междисциплинарности научных исследований. Анализируя работы современных ученых, в работах которых применяется системный подход как общепризнанная методологическая платформа, можно акцентировать внимание на том, что с помощью системного подхода были уже исследованы следующие психологические феномены: речь в состоянии эмоционального напряжения (Э.Л. Носенко), психологические модели целеполагания (Ю.М. Швалб), ценностные ориентации (С.С. Бубнова), эмоциональная память (М.А. Кузнецов), профессиональное развитие личности (Д.Н. Завалишина), психические состояния (А.А. Прохоров), психология копинг-поведения (Н.В. Родина) и другие [16]. Для психологической теории и практики уже недостаточно простого выявления особенностей, причин и последствий отдельных когнитивных и поведенческих актов с последующим соотнесением их друг с другом, поэтому важным является именно целостное понимание и осмысление поведения человека в условиях нестабильной социальной, экономической, политической и эпидемиологической обстановки в мире, а также активного реформирования всех сфер общественной жизни личности. Системные исследования психологических феноменов на современном этапе развития психологической науки с помощью системного подхода развивают представление о применении в психологических исследованиях различных математических моделей, а также предлагают системные модели, иными словами системное моделирование.

Цель статьи - рассмотреть основные достижения научной школы «Системного моделирования психологических феноменов» в Одесском национальном университете имени И.И. Мечникова.

В украинской психологической науке принцип системности рассматривался академиком С.Д. Максименко, который утверждал, что принцип системности в психологии направлен на выявление основных закономерностей возникновения и развития психики как единого целого [10]. В философии исследованиями системного подхода и общей теории систем в Одесском национальном университете происходило под руководством академика А.И. Уёмова, который создал научную школу Системологии, достаточно известную во всем мире. Авениром Ивановичем Уёмовым была создана Параметрическая общая теория систем, также он ввел в системологию положение о системных параметрах [21, 22]. По мнению его ученика К.В. Райхерта, отличительной особенностью Параметрической общей теории систем является системно-параметрическое моделирование, а именно формально-логическое моделирование системных параметров, которое осуществляется с помощью трёх этапов [15]. Первый этап – на нём создаётся системное изображение объекта

исследования, т.е. устанавливаются так называемые «системные дескрипторы»: концепт, структура и субстрат и таким образом конструируется объект исследования как система. На втором этапе происходит параметрическое описание полученной системы с позиции свойственных именно ей атрибутивных и реляционных параметров, которые необходимы для классификации системы. Классификация системы позволяет определить свойства и отношения, которые носят существенный характер для решения теоретических или практически задач во время работы с системой. На третьем этапе выявляются стойкие корреляции системных параметров – общесистемные закономерности между значениями системных параметров, что позволяет осуществлять сравнительный анализ существенных свойств и отношений в системе. Таким образом, по мнению ученых [15, 22], выявление стойких корреляций между системными параметрами может способствовать теоретическому и практическому определению как новых системных параметров так и классификации систем, которые исследуются. С нашей точки зрения, в научных исследованиях, которые осуществляются с помощью системного моделирования, необходимо определять какие именно свойства ей присущи и в какие отношения эта система вступает. Системно-параметрическое моделирование было рассмотрено и применено нами в качестве «мягкого» моделирования (Soft Systems Methodology) в исследовании психологического феномена копинг-поведения, которое проводилось в период с 2005 по 2011 годы. В 2011 вышла монография «Психология копинг-поведения: системное моделирование и именно с этого периода нами отмечается движение в направлении создания в Одесском национальном университете имени И.И. Мечникова научной школы «Системного моделирования психологических феноменов» [16, 18, 26].

Теоретико-методологическими основами исследований нашего направления также являются работы Л. фон Берталанфи, по мнению которого «Методологической базой теорий систем является предугадывание (предусмотрение) проблем» [25, с.19]. Ученый говорит о математических и вербальных моделях. Математические модели по его мнению, не имеют универсального характера «есть аккуратно продуманные и сложные математические модели, однако сомнение вызывает тот факт, что их можно применять только в конкретных случаях; а есть и фундаментальные проблемы, которые невозможно решить никакими математическими способами» [25, с 24]. Говоря о вербальных моделях Л. Фон Берталанфи утверждает, что все же лучше их создавать и приводит пример создания нескольких вербальных моделей, оказавших огромное влияние на развитие науки. Для психологического дискурса можно отметить следующие «...теория психоанализа и теория природного отбора, не являлись математическими, однако их влияние превзошло математические конструкции, которые были созданы позже и охватывали лишь частичные аспекты или фрагменты эмпирических данных» [25, с. 25]. Таким образом, когда речь идет о психодиагностическом исследовании для верификации эмпирической модели исследования, то в данном случае психологическую диагностику можно осуществлять целым комплексом методик, которые созданы как на основе математических так и вербальных моделей. В нашей научной школе «Системного моделирования психологических феноменов» предлагается использование следующих моделей – качественной, созданной на основе «мягкой методологии» (Soft Systems Methodology, где описание происходит с помощью слов и символов) и требующей концептуализации основных закономерностей формирования психологических феноменов и основанной на общей Параметрической теории систем А.И. Уёмова, а также количественной, созданной на основе «жесткой/твёрдой методологии» (Hard Systems Methodology) как метода целостной репрезентации явлений с помощью моделирования структурными уравнениями [27].

Теория, предложенная А.И. Уёмовым, привлекла внимание исследователей из многих сфер науки, тогда как большинство других системных парадигм пользуются односторонней популярностью в определенных областях. Поэтому её универсальность

является показателем высокой научной эффективности методологического аппарата Параметрической общей теории систем. Данная теория использовалась для решения следующих общенаучных проблем: В.В. Готинян для выявления системных аспектов проблемы безэталонного измерения [3]; Д.С. Дели-Славовым для анализа теорий научных революций Т. Куна [4]; А.А. Нерубаской для исследования модели бифуркационной личности [12]; Л.Н. Терентьевой для анализа соотношения науки и антинауки [20]. Также, Параметрическая общая теория систем использовалась в отдельных науках. В политологии для анализа политических систем (А.С. Галиновский) [2]; для анализа политического процесса (А.Н. Полевой) [14]. В историософии для изучения взаимосвязи рационального и иррационального в концепции А. Тойнби (А.Н. Чёрная) [23], в юриспруденции для исследования содержания категории «принцип» (С.В. Чубраков) [24].

Традиции междисциплинарности системного подхода были продолжены как последователями научной школы А.И. Уёмова, так и учениками научной школы «Системного моделирования психологических феноменов». Когда автором было начато исследование психологического феномена копинг-поведения и его системное моделирование, изучение психологии копинг-поведения находилось в стадии формирования. В основном, исследование копинга происходило на уровне эмпирического изучения некоторых его особенностей у определенных контингентов или констатации того, как эти особенности соотносятся с отдельными индивидуально-психологическими или социально-демографическими характеристиками, поэтому в то время особенного значения приобретало создание концепции, в которой копинг-поведение рассматривалось как система иерархического взаимодействия различных уровней психики декларативного, субъективно-переживаемого и неосознаваемого. Для каждого из этих трех уровней были подобраны психодиагностические методики: новая версия методики WOCQ в авторской адаптации; методика ММИЛ в адаптации Ф.Б. Березина, М.П. Мирошникова, Р.Б. Рожанца; рисуночный тест Э. Вартегга; метод портретных выборов Л. Сонди; метод цветowych выборов М. Люшера, также использовалась авторская проективная экспресс-методика, основанная на материале Э. Вартегга. Общая выборка испытуемых составила 1113 человек. Системный анализ был выбран как действенная методология, позволяющая выявить наиболее общие принципы совладания с жизненным кризисом. Указывалось, что на современном этапе развития психологической науки системный подход становится общепризнанной методологической платформой, на базе которой проводятся многоаспектные исследования различных феноменов, тогда как системные исследования копинга единичны. Была разработана системная модель формирования копинг-поведения. В этой модели внешняя среда и совладающая личность рассматриваются как целостная единая система, которая состоит из шести элементов, или подсистем – стрессор (жизненный кризис), факторы среды, оказывавшие влияние в онтогенезе, актуальные требования внешней среды, бессознательное, сознание и копинг-стратегии. Предполагалось, что взаимодействие стрессора с личностью и его последующая оценка происходит сперва на более глубоких уровнях, а затем, преобразуясь через осознаваемые уровни, личность в ответ на стрессор формирует совладающее поведение. Эмпирическая верификация модели основывалась на совместном использовании качественной и количественной методологии. В качестве первой методологии использовалась Параметрическая общая теория систем, вторая методология реализовывалась преимущественно путем моделирования структурными уравнениями. Автором приведена типология жизненных кризисов, которая опирается на теорию потребностей А. Маслоу. Аргументировано, что чем ниже уровень потребностей индивида, которые затрагивают кризисные ситуации, тем интенсивнее их воздействие на личность и тем более существенные изменения они в ней вызывают. Жизненные кризисы исследовались на примере двух полярных ситуаций, рассматривающихся как

крайние точки континуума: угрозы жизни и угрозы самоактуализации. Была построена иерархическая трехуровневая модель, которая содержала две ситуационно неспецифические категории высшего порядка: копинг, требующий усилий, и избегающий копинг. Низший уровень представляет собой совокупность отдельных реакций индивида, вызванных стрессовой ситуацией, которые организованы на среднем уровне в копинг-стратегии, объединяющиеся в базовые типы копинг-поведения, находящиеся на высшем уровне иерархии. Путевые диаграммы, полученные с помощью моделирования структурными уравнениями, доказали возрастание роли бессознательных тенденций в формировании копинг-поведения в ситуациях угрозы жизни. Установлено, что для копинга, требующего усилий, бессознательные тенденции, будучи подвержены медирующему влиянию сознательного уровня личности, формируют копинг, требующий усилий, как антиномию своему содержанию. В свою очередь показано, что в ситуациях угрозы самореализации совладающий индивид, избегая столкновения со стрессором, может, в том числе, реализовывать прямые бессознательные тенденции, однако их удельный вес по сравнению с сознательной активностью низок. Система «внешняя среда – совладающая личность» формализована в общепсихологических понятиях вещь, свойство и отношение, определены ее системные дескрипторы: концепт, структура и субстрат, а также описаны ее основные реляционные и атрибутивные параметры. Представлены классификационные модели, которые отделяют адаптивно совладающих субъектов от неадаптивно совладающих. Автором были предложены психодиагностические методы для измерения копинга в различных ситуациях: новые версии психометрического теста WOCQ и авторская проективная методика MBAC. На основе полученных данных разработан комплекс психокоррекционных методов для эффективного совладания. Успешная эмпирическая верификация модели формирования копинг-поведения доказала, что приведенная концептуальная схема имеет широкие перспективы в отношении исследования различных психологических феноменов [17].

Дальнейшее развитие идей системного моделирования психологических феноменов с помощью методологии системного анализа был осуществлен в работах наших учеников – кандидата психологических наук, Б.В. Бирона в диссертационном исследовании «Проактивное преодоление личностью стрессовых ситуаций», 2015 год [1]; кандидата психологических наук, М.В. Капустянского в диссертационном исследовании «Психологические условия профессионального роста личности руководителя», 2016 год [6]; кандидата психологических наук, О.В. Мальцева в диссертационном исследовании «Копинг как фактор безопасности личности в современном социальном пространстве», 2017 год [11]; кандидата психологических наук, А.П. Карпенко в диссертационном исследовании «Детерминанты профессиональной идентичности личности», 2017 год [7]; кандидата психологических наук, Н.С. Семенюк в диссертационном исследовании «Психологические особенности жизненных ориентаций личности (на примере медицинских работников офтальмологического профиля)», 2018 год [19]; кандидата психологических наук, М.Д. Ивановой в диссертационном исследовании «Особенности скрытой мотивации личности», 2019 год [5]; кандидата психологических наук, Л.П. Перевязко в диссертационном исследовании «Индивидуально-психологические и культурно-исторические особенности символики сновидений личности», 2019 год [13]; кандидата психологических наук, Н.Л. Максименко в диссертационном исследовании «Психологические особенности управленческого потенциала личности IT-специалиста» [9]. Готовится к защите диссертационная работа Н.Л. Лаптевой на тему «Системные параметры организационной идентичности личности профессионала» [8].

Диссертационные исследования представителей научной школы «Системное моделирование психологических феноменов» посвящены проблемам преодоления кризисных ситуаций личностью, проблемам адаптации и самореализации в обществе,

проблемам исследования безопасности и психологического здоровья личности и другим актуальным для нашего общества проблемам. С нашей точки зрения необходим пересмотр существующих методологических подходов в научных исследованиях, применяющих системный анализ, как в отношении его фундаментальных аспектов так и в отношении их прикладной реализации. И в этом мы считаем целесообразным опираться на научное наследие А.И. Уёмова – известного системолога и создателя Параметрической общей теории систем.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Актуальной, с нашей точки зрения является необходимость одновременного использования двух методологий системного анализа, основанных на вербальных и математических моделях. Для вербальных моделей или «мягкого» моделирования (Soft Systems Methodology) нами предложена наиболее совершенная с нашей точки зрения теория известного системолога А.И. Уёмова, получившая широкое признание в том числе в междисциплинарных исследованиях. Для математических моделей или «жесткого/твёрдого» моделирования (Hard Systems Methodology) нами предлагается моделирование с помощью структурных уравнений, которое является методом целостной репрезентации явлений.

Литература:

1. Бірон, Б.В. (2015). Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю: автореф. дис ... канд. психол. наук. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/10687>
2. Галиновский С.А. Анализ типологии политических устройств при помощи параметрической ОТС. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». 2010. Т. 23 (62), № 2. С. 217-221
3. Готинян В. В. Проблема безеталонного вимірювання: системний аспект. Вісник Одеського національного університету. 2007. Т. 12, №15 (Філософія). С. 56-65.
4. Дели-Славов Д.С. Системно-параметрический анализ теории научных революций Т. Куна . Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». 2010. Т. 23 (62), №2. С. 38-43.
5. Иванова М.Д. (2019). Особливості прихованої мотивації особистості: автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
6. Капустянський, М.В. (2016). Психологічні умови розвитку мотивації професійного зростання особистості керівника. автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
7. Карпенко А.В. (2017) Детермінанти професійної ідентичності особистості: автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
8. Лаптева Н.Л. Структурні компоненти організаційної ідентичності професіонала: теоретичні аспекти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2018. № 2(69). С. 23-27.
9. Максименко Н.Л. (2019). Психологічні особливості управлінського потенціалу особистості ІТ-фахівця: автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
10. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. 320 с.
11. Мальцев О.В. (2017) Копінг як чинник безпеки особистості в сучасному соціальному просторі: автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
12. Нерубасська А.О. Системно-параметрична модель біфуркаційної особистості: монографія. Одеса: видавець С.Л. Назарчук, 2020, 340 с.

13. Перевязко Л.П. (2019). Індивідуально-психологічні та культурно-історичні особливості символіки сновидінь особистості: автореф. дис ... канд. психол. наук. Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
14. Польовий М.А. Політичні процеси: теорія та практика моделювання: монографія / М.А. Польовий. – Одеса : Фенікс, 2011. 288 с.
15. Райхерт К.В., А.И. Уёмов : три стадії розвитку логіки / Константин Вильгельмович Райхерт // Роль суспільних наук у процесі розвитку суспільства: можливе та реальне. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 9-10 листопада 2012 року). – Дніпропетровськ : Відкрите суспільство, 2012. – С. 71-74.
16. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія/ Наталія Володимирівна Родіна. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 364с.
17. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис ... д-ра психол. наук / Н. В. Родіна . – Київ, 2013 . – 504 с.
http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4098/1/Dis_Rodina04.12.pdf
18. Родіна Наталія Володимирівна // Професори Одеського національного університету: біогр. довід. : у 2 т. / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова ; голов. ред. І. М. Коваль ; відп. ред. М. О. Подрезова ; редкол.: В. В. Глебов [та ін.] ; упоряд. та бібліогр. ред.: О. С. Мурашко, В. П. Пружина, В. В. Самодурова. Одеса : ОНУ, 2020. Т. 2 : Професори (2005-2020). С. 200-204.
19. Семенюк Н.С. (2018). Психологічні особливості життєвих орієнтацій особистості (на прикладі медичних працівників офтальмологічного профілю): автореф. дис ... канд. психол. наук.
Режим доступу: <http://onu.edu.ua/uk/science/spec-sci-council/k4105107>
20. Терентьева Л. Н. Наука и “антинаука” в системно-параметрическом измерении. Вісник Одеського національного університету. 2007. Т. 12, №15 (Філософія). С. 7-18.
21. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / Авенир Иванович Уёмов. М.: Мысль, 1978. 272 с.
22. Уёмов А., Сараева И., Цофнас А. Общая теория систем для гуманитариев: учебное пособие / Авенир Уёмов, Ирина Сараева, Арнольд Цофнас ; под общ. ред. А. И. Уёмова. Warszawa : Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2001. 276 с.
23. Чёрная А.Н. Взаимосвязь рационального и иррационального в концепции философии истории А. Тойнби. «Наука. Релігія. Суспільство». 2010. №2. С.134-141.
24. Чубраков С.В. Содержание категории «принцип» в уголовно-исполнительном праве в аспекте системного подхода / С.В. Чубраков // Вестник Томского государственного университета. Общенаучный периодический журнал. 2011. № 343. С.137 -139.
25. Bertalanffy von L. General System Theory. Foundations, Development, Applications. – New York : George Braziller, 2009. – 296 p.
26. Rodina N.V. The area of the psychological phenomena system modeling in Ukraine: development, results and prospects of research. Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. 2017.Vol. 21(3). P. 56-60.
27. Wilson B. Soft Systems Methodology: Conceptual Model Building and Its Contribution / B. Wilson. N.Y.: John Wiley & Sons, 2001. 260 p.

ВЛИЯНИЕ COVID-19 И ПОСТКОВИДНОГО СИНДРОМА НА РАЗВИТИЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

Бугаёва Наталия (г. Киев, Украина)

Синдром («Post COVID-19 condition»), внесён в Международный Классификатор Болезней МКБ-10 (ICD-10) [28]. Данный синдром включает периодические или

постоянные проблемы со здоровьем, возникающие вследствие перенесённого заболевания COVID-19. Следует понимать, что вызывается он не самим вирусом, а реакцией организма на него и является мультисистемным заболеванием, которое может затронуть любые органы или системы организма. Нередко мишенью являются системы и органы людей, имеющие хронические заболевания или предрасположенные к ним. Постковидный синдром или Long Covid [23]. проявляется у 20-30% людей перенёсших COVID-19, в виде долгосрочных симптомов [10], продолжительностью от 4 недель до 3 месяцев и дольше. NICE, Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN), и Royal College of General Practitioners (RCGP) было совместно разработано руководство [13], позволяющее оценивать и бороться с длительными последствиями COVID-19 у взрослых, детей и молодых людей, чьи симптомы заболевания продолжают сохраняться через 4 недели или более после начала острого заболевания новым типом коронавируса. К таким симптомам относятся: [18]. боли различного генеза (головные, миалгические, боли в суставах или грудной клетке), длительно не проходящие anosmia и/или agnosia или phantosmia (искажение вкуса и запаха), сильная слабость, проблемы с дыханием (одышка, ощущение неполного вдоха, апноэ, кашель), проблемы с сердечно-сосудистой системой (скачки давления, аритмия, тахикардия, учащённый пульс, головокружения), кожные реакции (аллергия, крапивница, кровоизлияния, появление капиллярных сеток), васкулиты, нарушения сна (бессонница или постоянная сонливость), проблемы с желудочно-кишечным трактом (диарея, не обусловленная погрешностями в питании или приёмом медикаментов), продолжительная субфебрильная температура, скачки температуры, гипотермия), аутоиммунные нарушения (синдром Гийенна-Барре – полирадикулоневропатия воспалительного характера, которая проявляется нарушениями чувствительности, вялыми парезами и вегетативными расстройствами), когнитивные нарушения (ухудшение памяти, внимания, невозможность сосредоточиться, пространственная дезориентация, апатия, ангедония, повышенный уровень тревожности, панические атаки, посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, развитие суицидального поведения, нарушение органов и систем вследствие разрушительного действия вируса на организм человека, аутоиммунных реакций [20], персистенция вируса в организме человека, который продолжает постепенно разрушать его (Long Covid), воспалительные реакции, связанные с микротромбозами и т.д. Исследования, проведённые ещё в 2010 году [6], показали, что суицид совершали пациенты, страдавшие депрессией, имевшие низкий уровень серотонина в плазме крови и тромбоцитах. У суицидентов, страдавших депрессией, в тромбоцитах и плазме крови уровень серотонина был значительно снижен [7]. Исследователи из Израиля обнаружили увеличение количества тромбоцитов у суицидентов с депрессией. Оно было на 20% выше, чем у пациентов, страдавших депрессией, но не проявлявших суицидальной активности. [25]. Проявлениями мультисистемных действий [19]. SARS-CoV-2 на организм человека, в том числе на центральную нервную систему, являются психические и неврологические расстройства с различными аномалиями ЦНС, имеющие потенциально серьёзные и долгосрочные последствия. Психические нарушения включают инсульт и изолированные психиатрические синдромы: делирий, депрессию, спутанность сознания, дистимию, хроническую усталость, ПТСР и так далее. Известно, что пандемии в меньших масштабах встречались и раньше: атипичная пневмония – SARS в 2002-2003 гг., случаи заболевания, которого были зафиксированы в 29 странах, ближневосточный респираторный синдром – 2013-2015 гг. проявившийся в 23 странах, геморрагическая лихорадка Эбола, вспышки эпидемии которой наблюдались в странах Центральной и Западной Африки в течение 2014-2015 гг. Благодаря изучению этих эпидемий был накоплен определённый опыт не только в организации ограничительных мероприятий для населения с целью предотвращения распространения опасных вирусных заболеваний, но и отслеживания отсроченных последствий влияния вируса на

организм и психику людей.

В журнале "The Lancet" в статье, посвящённой психологическому воздействию карантина на общество, британские учёные Samantha K Brooks, Rebecca K Webster, Louise E Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg, Gideon James Rubin представили анализ более 3 тысяч научных статей, посвящённых проблеме изоляции при эпидемиях и пандемиях, и описали последствия их воздействия на психическое здоровье населения. Приведённые данные показывают, что даже после окончания карантина в течение длительного времени: 54% людей чувствовали тревогу, когда вокруг кашляли или чихали; 26% продолжали избегать людных и закрытых мест, а также больших скоплений людей. 21% в течение многих месяцев после карантина избегали любых публичных мест и контактов. Негативные последствия после пандемии наблюдались в течение многих месяцев и даже лет. Так, после эпидемии SARS (атипичная пневмония) в 2002 году врачи в течение трёх лет злоупотребляли алкоголем и имели проблемы с развитием аддиктивного поведения, спровоцированного перенесённым заболеванием. В Китае среди медицинских работников, которые работали с больными, заражёнными COVID-19, фиксировался рост депрессивных состояний и суицидов [26]. Это ещё раз доказывает, что последствия пандемии и карантина будут иметь не только негативные экономические, социальные, психологические последствия, но и затронут все важнейшие сферы жизни государств и будут носить длительный характер. US National Library of Medicine приводит статью, представляющую результаты исследования авторов изучавших психопатологическое влияние COVID-19 на психику выживших, а также рассматривают влияние клинических и воспалительных предикторов. В результате были получены следующие данные: у 28% диагностировали состояние ПТСР, у 31% отмечалась депрессия, у 42% перенёвших COVID-19 отмечался повышенный уровень тревожности, 40% людей страдали от бессонницы, а 20% имели обсессивно-компульсивное расстройство. При этом отмечалось, что, не смотря на более низкие уровни маркеров наличия воспалительной реакции в организме, уровень тревоги и депрессии больше отмечался у женщин и у пациентов с психическими расстройствами [20]. При этом следует отметить, что психиатрическая симптоматика не являлась проявлением физических симптомов, поскольку ни уровень сатурации, ни исходные воспалительные маркеры не ассоциировались с депрессией, тревогой, ПТСР или бессонницей. Следует учитывать тот факт, что женщины имеют более неустойчивый гормональный фон и, не смотря на то, что по статистическим данным COVID-19 больше заболевают мужчины и уровень смертности у них выше, к постковидному синдрому больше склонны именно женщины. Это объясняется тем, что у женщин сильнее иммунный ответ и меньше вредных привычек, что делает само протекание заболевания коронавирусом у них менее агрессивным. Также более высокий уровень депрессии и нарушений сна отмечался у молодых пациентов, что свидетельствует о более тяжёлом воздействии пандемии COVID-19 на психическое состояние молодёжи, что заставляет по-иному посмотреть на возрастное распределение не только заболеваний коронавирусом, но и его последствий у выздоровевших пациентов.

На психическое состояние здоровья населения оказывает влияние ряд факторов. Это и психологическая реакция на пандемию и проблемы со здоровьем не связанные с коронавирусом. Это психические нарушения у пациентов вследствие заболевания COVID-19 и постковидный синдром, включающий отсроченные последствия для организма человека, его нервной системы и психики, а также информационный стресс, вызываемый информационной перегрузкой психики большим количеством разноплановой, противоречивой, взаимоисключающей, откровенно дезинформационной, провокативной, манипулятивной информации, имеющей, подчас, угрожающий характер. В группу риска входят люди, страдающие аутоиммунными, сердечно-сосудистыми и онкологическими заболеваниями, диабетом, заболеваниями дыхательной системы и почек. Даже после выздоровления от COVID-19 риск развития осложнений и постковидного синдрома у них очень высок. Люди, имеющие повышенный

уровень тревожности, мнительные, склонные к депрессии, также, в большей степени подвержены развитию постковидного синдрома. Согласно исследованиям Лестерского университета и Управлению национальной статистики (ONS) Великобритании из 47 780 пациентов, выписанных из больниц во время первой волны пандемии, после выздоровления, 29,4% были повторно госпитализированы в течение 140 дней. При этом 12,3% от общего числа вновь поступивших пациентов умерли. Это свидетельствует о том, что у выживших после коронавируса вероятность повторной госпитализации в три раза выше, чем у пациентов, страдающих другими заболеваниями, как и вероятность умереть в течении 140 дней после выписки [27]. По мнению профессора Лестерского университета Камлеша Кхунти, возвращение в больницу 30% выписанных ранее пациентов и большой процент летальности среди них, свидетельствуют о долгосрочных последствиях, вызванных осложнениями и постковидным синдромом. COVID-19 может выступать катализатором как соматических, так и психических заболеваний [24], не только у людей, имеющих к ним предрасположенность, но и у вполне здоровых людей, что значительно осложняет течение коронавирусной инфекции. Итальянские учёные опубликовали результаты исследования психического и психологического состояния 402 взрослых пациентов, перенёвших COVID-19, согласно которым у 56% людей, столкнувшихся с влиянием нового типа коронавируса, было диагностировано минимум одно психическое расстройство, которым они раньше не страдали, что позволяет сделать вывод о негативных последствиях влияния на психику человека SARS-CoV-2, вызывающего психические нарушения у ранее полностью здоровых людей [20]. Повреждение мозга при коронавирусе может быть вызвано гипоксией при дыхательной недостаточности, цереброваскулярными осложнениями, острой геморрагической некротизирующей энцефалопатией [14], интоксикацией, нарушением метаболизма и водно-электролитного баланса при дегидратации, аутоиммунными процессами, гиперцитокинемией и др. Следует учитывать, что SARS-CoV-2 проникает в нервную систему и головной мозг через рецепторные волокна обонятельного нерва, чем, собственно говоря и вызывает anosmia и ageusia, которые являются одними из диагностических маркеров заражения COVID-19. Вследствие инфицирования эндотелия сосудов и ряда других способов проникновения в организм человека, вирус преодолевает гематоэнцефалический барьер и попадает в головной мозг [5]. Профессор из Германии Фрэнк Хеппнер, один из руководителей посмертного исследования, посвящённого изучению образцов нервных тканей из нескольких областей головного мозга и слизи из носоглотки умерших пациентов, у которых в ходе течения болезни отмечались сильные головные боли, изменения поведения, спутанность сознания, внутричерепные кровоизлияния, микротромбы и фиксировалась острая церебральная ишемия, пришли к выводу, что одними из основных портов попадания SARS-CoV-2 в головной мозг является носоглотка [21]. В развитии депрессии, также следует учитывать сезонность. Для весеннего и осеннего периодов характерно обострение сезонных и хронических заболеваний. Отсутствие возможности больных проходить необходимую диагностику и своевременное лечение, особенно в условиях стационара, ведёт к росту заболеваемости среди населения, обострению и хронификации болезней, а также негативно сказывается на их психическом и психологическом состоянии. Серьёзную роль в развитии депрессии и суицидального поведения играют психологические травмы, связанные со страхом за собственную жизнь из-за боязни задохнуться, страхом медицинских манипуляций, особенно в отделениях интенсивной терапии и последующее развитие постковидного синдрома. 25 октября в Харькове 69-летний пациент ОКСДРЗН, страдавший тяжёлой формой COVID-19 и находящийся в реанимации на аппарате ИВЛ, выбросился с четвёртого этажа. Накануне он звонил своим близким, чтобы попрощаться с ними.

В зарубежных медицинских изданиях активно обсуждается тема роста числа суицидов среди людей, перенёвших COVID-19, и анализируются психиатрические и

неврологические нарушения вследствие влияний коронавируса на организм и психику, так что это проблема затрагивает страны всего мира. Осенью 2020 года в Украине прокатилась волна самоубийств, связанных с заболеванием COVID-19. 14 сентября в Харькове из окна выбросился 40-летний врач-педиатр Олег Басилайшвили, недавно выписавшийся из больницы после лечения COVID-19. 21 и 22 сентября в Киевской больнице №4 двое мужчин 68-ми и 42-х лет, совершили самоубийство с разницей в один день, выпрыгнув из окна второго этажа центрального корпуса. Оба пациента проходили стационарное лечение от COVID-19 и лежали в одной палате. 19 октября из окна четвёртого этажа инфекционного отделения Александровской больницы г. Киева выбросилась 60-летняя женщина. 20 октября из окна четвёртого этажа Киевской больницы №8 выбросился 68-летний пациент, больной коронавирусом. По свидетельствам медицинского персонала лечебных учреждений, измученные изнуряющей болезнью пациенты с COVID-19 пытаются покончить с собой либо с помощью имеющихся у них фармацевтических препаратов, а в палатах интенсивной терапии снимают ночью кислородные маски или выдёргивают трубки подключения к аппарату инвазивной ИВЛ, чтобы прекратить страдания и умереть. Британский врач доктор Зудин Путучери сообщает, что критические пациенты, больные COVID-19, выведенные из комы нередко говорят о том, что хотели бы умереть, поскольку психическая и физическая травма, которую они получили, настолько разрушительно подействовала на их психику и головной мозг, что они борются с изменённым состоянием сознания, проявляющимся бредом, галлюцинациями и искажённым восприятием действительности [30]. Причинами суицида пациентов инфекционных отделений медицинских заведений, предназначенных для лечения больных COVID-19, могут быть: психические и неврологические расстройства: аффективные психозы, спровоцированные гипоксией, интоксикацией, возникновением микротромбозов и др., стресс, вызванный переживаниями в палатах интенсивной терапии и реанимации, ятрогения, боязнь инвалидизации, финансовые проблемы, не позволяющие оплачивать лечение, отсутствие поддержки со стороны близких, страх умереть в одиночестве. Следует также учитывать, что COVID-19 может выступать катализатором как соматических, так и психических заболеваний, осложняющих течение коронавирусной инфекции [8]. В условиях пандемии стали происходить самоубийства вследствие установления диагноза COVID-19 [1]. Так 9 октября в Днепре застрелился из травматического пистолета 45-летний врач-анестезиолог больницы имени Мечникова. Причиной суицида стало подозрение на коронавирус. В Европе и США регулярно появляются сообщения о суицидах, совершаемых врачами и медсёстрами. В итальянском городе Монца 34-летняя Даниэла Трецци, работавшая медицинской сестрой в отделении интенсивной терапии больницы Сан-Джерардо, покончила с собой после получения позитивного результата COVID-19. Причиной суицида медицинской сестры стал страх, что она могла заразить других [15]. Профессиональное выгорание, также является серьёзной проблемой сохранности медицинского персонала. В США в Нью-Йорке 49-летняя врач Лорна Брин, возглавлявшая департамент скорой помощи в клинике Манхэттена совершила самоубийство, после получения положительного результата теста COVID-19 [22]. Психологическое и физическое истощение на работе, эмоциональное выгорание и заболевание коронавирусом явились причиной принятия ею суицидального решения. Длительные социальные ограничения, информационный стресс одиночество, утрата работы, финансовые проблемы и конфликты с близкими людьми, банкротство, боязнь заболеть и заразить близких людей, депрессия, бессонница, отсутствие эффективных лекарств и вакцины от COVID-19, социальная стигматизация перенёвших вирусное заболевание, способствуют не только развитию психических нарушений, но и формированию аутоагрессивного поведения.

Пандемия и связанные с ней карантинные меры, с одной стороны, усилили проблемы, уже существовавшие в обществе, с другой стороны являются

провоцирующими для возникновения новых проблем, которые, безусловно, будут иметь долгосрочные последствия. Чрезмерно эмоциональное восприятие информации о коронавирусе, её недостаток или переизбыток приводят к возникновению тревоги, страха, паники, а включение таких защитных механизмов психики, как отрицание, вытеснение, игнорирование или избегание, а также элементарное нежелание нести реальную ответственность за собственное здоровье и здоровье окружающих, у ряда людей приводят к игнорированию опасности, вплоть до развития у них анозогнозического поведения в случае появления симптомов заболевания. Пандемия неизбежно ведёт к повышению тревожности среди населения, увеличению депрессивных расстройств и развитию форм избегающего поведения. Для постэпидемических периодов характерны следующие страхи: связанные со здоровьем и медицинским вмешательством, боязнь боли и физических страданий, развитием социальных, экзистенциальных, информационных страхов и страхов, обусловленных финансовыми проблемами. Пандемия провоцирует не только развитие неврозов, страхов, но и таких фобий, как мезофобия, нозофобия, социофобия, эремофобия, танатофобия и других, которые также будут проявляться среди населения даже после окончания пандемии [9]. Отдельно необходимо коснуться такого важного вопроса, как психологическое и физическое состояние здоровья людей, чьи близкие перенесли COVID-19. При этом в некоторых семьях, заболевшие смогли полностью восстановиться, другие же получили серьёзные осложнения в виде развития хронических заболеваний (сахарный диабет, сердечно-сосудистые и аутоиммунные заболевания, психические нарушения и психологические последствия в виде бессонницы, депрессий и развития аутоагрессивного поведения). У многих родственники умерли. В демократических странах прощание родственников с умирающими больными является неотъемлемым правом каждого свободного человека. В Украине также существует закон, позволяющий близким людям проститься с родственником, умирающим в реанимации, однако в условиях заболеваемости COVID-19 он не работает и практически полностью игнорируется, а порой блокируется на уровне лечебного учреждения администрацией. Не смотря на то, что в соответствии с приказом Минздрава Украины №592 от 15.06.2016 г. свободный доступ для родственников или знакомых пациентов в отделения интенсивной терапии или реанимации разрешён уже в течение более чем четырёх лет и «гарантирует круглосуточный доступ к пациентам любого возраста во всех отделениях (блоках, палатах интенсивной терапии, ВИТ, ВАИТ и др.) всех учреждений здравоохранения» [4], попасть в отделение интенсивной терапии практически невозможно. Безусловно, в условиях пандемии, связанной с вирусной инфекцией, ограничения посещения больных в палатах интенсивной терапии являются оправданными мерами предосторожности, тем не менее, в интервью «The Jerusalem Post» член правления больницы «Ихиллов» в Тель-Авиве Ави Шушан (Avi Shushan) сообщил, что при желании после общения с социальным работником родственники пациентов, умирающих от коронавируса, могут в специальных костюмах посетить в палате своих близких, чтобы лично попрощаться с ними. По словам Ави Шушана, препятствие в виде отсутствия надлежащих протоколов больница преодолела в кратчайшие возможные сроки [2]. В Канаде, Торонто, также обеспечивается возможность прощания родственников с умирающими пациентами от COVID-19 [29]. Старшая медсестра в отделении реанимации Лондонской больницы Royal Free Hospita Хуанита Ниттла, в интервью BBC сказала, что в безнадежных случаях ей приходится отключать от ИВЛ больных, чтобы дать им спокойно умереть. При этом Хуанита Ниттла описывает один из случаев своей практики, когда от COVID-19 умирала её коллега, 50-летняя медицинская сестра. Хуанита сообщила дочери умирающей пациентки о том, что её мать не почувствует боли, отключила приборы оповещения и поднесла телефонную трубку к уху больной, дав дочери возможность сказать прощальные слова своей матери. По словам Хуаниты «...это был просто телефонный звонок, но для ее семьи он имел огромное значение» [16]. К сожалению, мы вынуждены констатировать тот факт, что в Украине брать в отделение интенсивной терапии средства

связи пациентам категорически запрещают, тем самым лишая больных не только законных прав на доступ к средствам связи, но и необходимой психологической поддержки близких, в которой они нуждаются, а так же, не давая возможности родственникам пациентам попрощаться с близким им человеком, когда он умирает. В результате те, кто были лишены последнего, пусть и дистанционного контакта с умирающим в реанимации родственником, получают глубокую психологическую травму, отягощённую чувством вины и тяжёлыми мыслями об «ужасах», которые пережили их близкие в реанимационных отделениях. Психологически травмированные родственники умерших пополняют ряды пациентов психиатров, и суицидологов и, пытаясь справиться с горем самостоятельно, теряют своё здоровье, начиная злоупотреблять спиртным, наркотиками, ПАВ или заканчивают жизнь самоубийством. Открытым остаётся вопрос покаяния и отпущения грехов для христиан, для исповедующих иудаизм важно, раскаяться и произнести видуй перед смертью, если с умирающим на связи находятся родственники, пусть даже дистанционно, они могут прочесть ему видуй вслух. Для мусульман умирающему, который не в состоянии читать шахаду, читают родственники, чтобы последними словами умирающего были «Ля ильяха илляллах» или чтобы он их услышал. Верующие любых конфессий при отсутствии связи в отделениях интенсивной терапии и реанимации лишены возможности не только прощания с близкими перед смертью, но и возможности осуществления обряда духовного покаяния, что является крайне важным для умирающего и для его семьи. Современные цифровые технологии позволяют решить этот вопрос и не являются настолько затратными, чтобы не иметь их в арсенале отделений реанимации и интенсивной терапии, при том, что можно просто разрешить пациенту воспользоваться принадлежащими ему современными средствами связи.

Серьёзное внимание следует уделять психологическому и физическому состоянию родственников пациентов, которые оказываются не только в сложной ситуации, связанной с огромными финансовыми тратами на лечение своих близких, но и с информационным вакуумом со стороны медицинского персонала, который практически игнорирует желание родственников больного вполне законно узнать реальное положение о состоянии здоровья близкого человека, а не слушать общие фразы медперсонала, которые можно трактовать как угодно. В итоге родственники умирающих пациентов вообще оказываются лишённым элементарной возможности попрощаться со своим близким, тем самым оставаясь с мыслями о том, что его родной человек умирал, мучаясь и страдая в полном одиночестве. Следует понимать, что это, в свою очередь создаёт дополнительную стрессовую нагрузку на психику близких людей умершего пациента, что сказывается на их психическом и физическом здоровье и в дальнейшем способно привести к высокому риску смерти и инвалидизации. В результате общество может столкнуться с проблемой инвалидизации населения в самом широком смысле этого слова и резкому сокращению трудоспособного населения, что неизбежно негативно скажется на экономической и социальной стабильности государства. Наличие альтернативы и свободного выбора человека, является неотъемлемой частью каждого цивилизованного свободного общества. По данным The Mirror, 3 января в Великобритании в Лондонской клинике умирающая от COVID-19 76-летняя пациентка Мария Рико добровольно отказалась от ИВЛ, сообщив, что устала от лечения, ради того, чтобы проститься со своими близкими [12]. До последнего она держала за руку свою 48-летнюю дочь, которая тоже находилась на стационарном лечении и лежала в одной палате со своей матерью [17]. В Индии, по распоряжению гендиректора Службы здравоохранения (DGHS) Раджива Гарга, тяжелобольных пациентов обеспечивают планшетами и телефонами для связи с родными [3]. В Великобритании, также разрешается родственникам умирающих пациентов прощаться по видео или аудиосвязи [11]. Это и есть наивысшая форма гуманности в развитом человеческом обществе по отношению к своим гражданам. Неизвестно, сколько ещё придётся жить человечеству в условиях пандемии, поэтому решения, направленные на борьбу с COVID-19 должны

учитывать интересы всех слоёв населения. Необходимо понимать, что последствия коронавируса могут коснуться не только тех, кто им переболел, но и тех, кто будет жить со своими близкими, пострадавшими от его разрушительного действия и тех, кто потеряв родных, а порой и целые семьи должен будет сохранить психологическую и физическую устойчивость, трудоспособность и социальную активность. Не следует забывать, что основной ценностью каждого государства, в первую очередь являются человеческие ресурсы. Только серьёзное, взвешенное отношение к решению вопроса физической, психической и психологической сохранности трудового населения в условиях пандемии смогут дать возможность сохранить то необходимое равновесие в социуме, без которого любая нация может быть поставлена на грань элементарного выживания. SARS-CoV-2 и вызываемое им заболевание COVID-19 – не вопросы веры, а вопросы элементарного выживания. Только когда мы это осознаем в полной мере, можно будет говорить о том, что человечество сможет преодолеть смертельную опасность, которая пока, к сожалению, остаётся нашей жестокой, но неизменной реальностью.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бугаева Н.М. Усамітнення та самотність в житті особистості. / Збірник тези за матеріалами круглого столу (on-line, 24 квітня 2020 р.). – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. – 100 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720390/1/Матеріали.%20Круглий%20стіл%20онлайн.%20Усамітнення%20та%20самотність%2024.04.2020.pdf>
2. Израильская больница разрешает проститься с умирающими от коронавируса. ISRAland. 22.04.2020. URL: http://www.isra.com/news/244360?fbclid=IwAR0dDXeOD8_50I5UKy945EZ0IHleZKHUICfSIh5KN8EQcet8YJW11zhH9q4
3. Медики нашли способ пообщаться семьям с COVID-пациентами. Mixnews, 29.10.2020. URL: <https://mixnews.lv/v-mire/2020/10/29/mediki-nashli-sposob-poobshhatsya-semyam-s-covid-pacizientami/>
4. Наказ МОЗ України №592 від 15.06.2016. Відкриті “реанімації”: Як скористатись своїм правом і підтримати пацієнта у відділенні інтенсивної терапії. 9.042019. МОЗ України. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/vidkriti-reanimacii-jak-skoristatis-svoim-pravom-i-pidtrimati-pacienta-u-viddilenni-intensivnoi-terapii?fbclid=IwAR2Ilg6n2X9fP7FE8aAXg48QDIOyBvG5b70-U6XEoqY2kGWM92fYCow7ueJY>
5. Adeel S Zubair, Lindsay S McAlpine, Tova Gardin, Shelli Farhadian, Deena E Kuruvilla, Serena Spudich. Neuropathogenesis and Neurologic Manifestations of the Coronaviruses in the Age of Coronavirus Disease 2019: A Review. 2020 Aug 1;77(8):1018-1027. PMID: 32469387 PMCID: PMC7484225 DOI: 10.1001/jamaneurol.2020.2065. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32469387/>
6. Alireza Fotouhi Ghiam, Alireza Hashemi, Samira Taban, Mohammad Reza Bordbar, Mehran Karimi. Beta Thalassemia Minor as a Risk Factor for Suicide and Violence: A Failure to Replicate Psychology, 2010, 1: 17-21, doi:10.4236/psych.2010.11003, April 2010.
7. Almeida-Montes L.G., Valles-Sanchez V., Moreno-Aguilar J., Chavez-Balderas R.A., Garcia-Marin J.A., Cortes Sotres J.F., Hheinze-Martin G. (2000). Relation of serum cholesterol, lipid, serotonin and tryptophan levels to severity of depression and to suicide attempts. J. Psychiatry Neurosci. 25, 371–377.
8. Andres F Correa-Palacio, Daniel Hernandez-Huerta, Jorge Gómez-Arnau, Carmen Loeck, Irene Caballero. Affective psychosis after COVID-19 infection in a previously healthy patient: a case report. 2020 doi: 10.1016/j.psychres.2020.113115. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32512352/>
9. Berezina O. The influence of long term social isolation on the formation of fears. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com/>
10. Carole H. Sudre, Benjamin Murray, Thomas Varsavsky et al. Attributes and predictors of

Long-COVID: analysis of COVID cases and their symptoms collected by the Covid Symptoms Study. doi:<https://doi.org/10.1101/2020.10.19.20214494>.

11. Coronavirus: Britons saying final goodbyes to dying relatives by videolink. Haroon Siddique and Sarah Marsh. The Guardian, 24 Mar 2020. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-9127737/Daughter-shared-mothers-final-hours-reveals-desperate-Covid-battle.html>

12. Covid-stricken mum and daughter hold hands in intensive care – 24hrs before mum dies. Grace Macaskill. Mirror, 3 JAN 2021. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/harrowing-final-photo-covid-stricken-23253257>

13. COVID-19 rapid guideline: managing the long-term effects of COVID-19. NICE guideline [NG188] Published date: 18 December 2020. URL: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng188>

14. Eric M. Liotta, Ayush Batra, Jeffrey R. Clark, Nathan A. Shlobin, Steven C. Hoffman, Zachary S. Orban & Igor J. Koralnik. Frequent neurologic manifestations and encephalopathy-associated morbidity in Covid-19 patients. Ken & Ruth Davee Department of Neurology, Northwestern University Feinberg School of Medicine, Chicago, Illinois. Annals of Clinical and Translational Neurology. 10 September 2020. P.2221-2230. doi: 10.1002/acn3.51210. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/acn3.51210>

15. Italian nurse, 34, kills herself after testing positive for coronavirus and worrying she had infected others. Tim Stickings Dailymail. 25 March 2020. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8150503/Italian-nurse-34-kills-testing-positive-coronavirus.html>

16. 'I held her hands until she passed away then watched her heart rate hit zero': Intensive care nurse, 42, who spends the final moments with dying patients, gives stark personal account from the frontline'. Ed Riley. Dailymail, 21 April 2020. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8240363/Intensive-care-nurse-tells-job-switching-ventilators-Covid-19-patients.html>

17. 'I held my dying mum's hand as we both fought for life'. Helen Weathers for the Daily Mail, 8 January 2021. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-9127737/Daughter-shared-mothers-final-hours-reveals-desperate-Covid-battle.html>

18. Katie McCallum. Post-COVID Syndrome: What Should You Do If You Have Lingering COVID-19 Symptoms? Nov. 19, 2020. URL: <https://www.houstonmethodist.org/blog/articles/2020/nov/post-covid-syndrome-what-should-you-do-if-you-have-lingering-covid-19-symptoms/>

19. Leo Sher. The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. QJM: An International Journal of Medicine, 2020, 707–712. doi: 10.1093/qjmed/hcaa202 Advance Access Publication Date: 30 June 2020.

20. Mario Gennaro Mazza, Rebecca De Lorenzo, Caterina Conte, Sara Poletti et al. Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors. 2020 Oct;89:594-600. DOI: 10.1016/j.bbi.2020.07.037 Epub 2020 Jul 30. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32738287/>

21. Meinhardt, J., Radke, J., Dittmayer, C. et al. Olfactory transmucosal SARS-CoV-2 invasion as a port of central nervous system entry in individuals with COVID-19. 30 November 2020. Nat Neurosci 24, 168–175 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41593-020-00758-5>.

22. NYC emergency doctor dies by suicide, underscoring a secondary danger of the pandemic. Washingtonpost. By Marisa Iati and Kim Bellware. April 29, 2020. URL: <https://www.washingtonpost.com/nation/2020/04/28/nyc-doctor-lorna-breen-coronavirus/>

23. Post-COVID Syndrome: What Should You Do If You Have Lingering COVID-19 Symptoms? Nov. 19, 2020 URL: <https://www.houstonmethodist.org/blog/articles/2020/nov/post-covid-syndrome-what-should-you-do-if-you-have-lingering-covid-19-symptoms/>

24. Rachel Noone, Johanna A Cabassa, Laura Gardner, Bruce Schwartz, Jonathan E Alpert, Vilma Gabbay. Letter to the Editor: New onset psychosis and mania following COVID-19 infection. 2020 Nov;130:177-179. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.07.042 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32823051/>

25. Ragolsky M., Shimon H., Shalev H., Weizman A., Rubin E. (2013). Suicidal thoughts are associated with platelet counts in adolescent inpatients. J. Child Adolesc. Psychopharmacol. 23, 49-53.

26. Samantha K Brooks, et ol. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, March 14, 2020, pp.912-920. URL: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8>

27. The Guardia. Long Covid. Almost 30% of Covid patients in England readmitted to hospital after discharge – study. Mon 18 Jan 2021. URL: <https://www.theguardian.com/society/2021/jan/18/almost-30-of-covid-patients-in-england-re-admitted-to-hospital-after-discharge-study>

28. World Health Organization. Emergency use ICD codes for COVID-19 disease outbreak, 2020. URL: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases/emergency-use-icd-codes-for-covid-19-disease->

29. Visiting Patients at Bridgepoint and Mount Sinai. 19.02.2021. URL: https://www.sinaihealth.ca/covid19/support-for-visitors/?fbclid=IwAR02Xq2KKXwY_FtjROPhR6SEPBORIL1hOim4-7iIGtFAhVj-n3ZqmpINfcw

30. Zudin Puthucheary. Coronavirus patients wake from comas and tell doctor 'they wish they were dead'. Mirror, 6 JUL 2020. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/coronavirus-patients-wake-comas-tell-22307375>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Муслимов Шерзод Нарзулла углы
(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Произошедшие изменения в содержании образования высшей педагогической школы Республики Узбекистан усиливают проблему процесса формирования графической компетентности у будущих учителей технологии. Сегодня обществу нужен новый педагог, гибко мыслящий, способный к творческому освоению профессии и овладению динамично развивающимися достижениями науки, техники и передового опыта.

Рассматривая специфику графической деятельности будущих учителей, следует отметить многообразие ее видов: проектирование, конструирование, моделирование, рационализация, изобретательство. Это указывает на необходимость создания таких условий, которые бы способствовали формированию графической компетентности у будущих учителей в учебном процессе, при которых реализовались бы все этапы творческого процесса – подготовка проекта, работа над ним, материальное воплощение замысла.

Многие исследователи под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер, которые сопровождают образовательный процесс [1].

На основе обобщения результатов исследования к числу наиболее значимых педагогических условий, определяющих успешность процесса формирования графической компетентности у будущих учителей технологии, были отнесены: обеспечение взаимосвязи компонентов структуры формирования графической компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивного; интеграция творческо-графической и

профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии; организация мониторинга формирования графической компетентности у будущих учителей технологии на всех этапах обучения в высших учебных образовательных учреждениях.

Первое педагогическое условие – обеспечение взаимосвязи компонентов структуры формирования графической компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивного.

Мотивационно-ценностный компонент формирования графической компетентности включает: осознание ценности творчества как феномена общественно-исторической практики; осознание значения творческо-конструкторской деятельности как вида общественно-полезной деятельности по преобразованию окружающей природной и предметной среды, созданию социально значимых материальных ценностей; осознание ценности образовательного и воспитательного потенциала обучения учащихся творческо-конструкторской деятельности в различных формах трудовой и профессиональной подготовки.

Когнитивный компонент формирования графической компетентности будущего учителя технологии определяет систему общепедагогических, методических, специально-предметных знаний как множество связанных между собой элементов, представляющих определенное целостное образование.

В содержание операционно-деятельностного компонента формирования графической компетентности будущего учителя технологии входят гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные умения.

Рефлексивный компонент структуры формирования графической компетентности будущего учителя технологии включает в себя: личностную включенность в рефлексивно отображаемую учебную ситуацию, что проявляется в осмыслении своей причастности и ответственности за результаты деятельности учащегося; конструирование и адаптацию учебного материала в соответствии с возможностями учащегося; прогнозирование его возможных затруднений; стимулирование его самостоятельных действий при решении творческо-конструкторской задачи.

Второе педагогическое условие – интеграция графической и профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии.

Одной из важнейших предпосылок формирования графической компетентности будущего учителя технологии является изучение дисциплин, входящих в состав этой специальности: «Основы конструкторско-технологической деятельности», «Методика трудового обучения», «Техническое творчество», «Психология творчества». Изучение предметных дисциплин в их совокупности со спецкурсами, практикумами и факультативными курсами позволяет обеспечить необходимый для будущего учителя уровень графической подготовки.

Третье педагогическое условие – организация мониторинга формирования графической компетентности будущего учителя технологии на всех этапах обучения в высших учебных образовательных учреждениях.

Для определения эффективности влияния педагогических условий, созданных нами для повышения уровня формирования графической компетентности будущего учителя технологии, мы применили диагностирование, приоритетными методами которого являлись: метод экспертной оценки, наблюдение, изучение результатов деятельности студентов (рефераты, проектная деятельность), письменные и устные опросы (анкеты, тесты, опросы), индивидуальные и групповые беседы.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный

подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

3. Набатова, Л.В. Творческо-конструкторская деятельность студентов как средство формирования критического мышления / Л.В. Набатова, Э.Р. Гайнеев // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 8. – С. 22–24.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПТУ «ОСОБИСТІТЬ» У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ»

*Турбан Вікторія Вікторівна
(м. Київ, Україна)*

На сучасному етапі становлення психологічної науки «психологія особистості» найтіснішим чином пов'язана із соціокультурним контекстом. Особистість, яку досліджує цей науковий напрям, не є нейтральною, а постає представником певної культури й результатом розвитку соціуму. Саме тому в психології особистості широко застосовуються крос-культурні дослідження, котрі уможливають зіставлення особистісних характеристик представників різних суспільств, виявляючи в такий спосіб домінацію саме культурного чинника. Ця сама приналежність до культури є важливою характеристикою і самого дослідника-науковця: культура виступає мимовільною сприйняттовою рамкою, котра в тій чи тій мірі позначається на оцінюванні психологом об'єкта й результатів дослідження. Таким чином, соціокультурний фактор завжди присутній у дослідженні особистості.

Водночас, наголосимо на тому, що особистість як така є культурним феноменом, який в добу Модерну набуває усталеного нині сенсу. На домодерних етапах розвитку культури людина завжди розглядалася через призму її соціальної приналежності: рід, соціальна група, конфесія, етнос тощо. У період Модерну людина почала розглядатися «осібно», тобто незалежно від соціальних характеристик.

Концептуалізація поняття «особистість» уможливила,

– по-перше, виокремлення особистості як окремого, по можливості соціально нейтрального об'єкта дослідження;

– по-друге, з погляду історії психології, є вартим уваги феноменом, котрий характеризує і поступ психологічної науки, і саму культуру Модерну, яка дала можливість розглядати людину саме в статусі особистості.

Відповідно ми бачимо, що опредметнення людини як особистості є важливим феноменом і з погляду розвитку науки, і з погляду соціокультурних процесів.

Постання психології особистості як наукової галузі істотно вплинуло на культурні уявлення та практики.

Теорії й узагальнення психології особистості органічно ввійшли до всіх поведінкових наук і української культури загалом. Вони широко використовуються в науковому та ненауковому дискурсах. Ця ситуація свідчить про культурну адекватність концептуалізації поняття «особистості», виробленого в рамках психології, та соціальну актуальність психології особистості загалом. Ця ситуація підводить до висновку про доцільність виявлення саме культурного контексту, який позначається на уявленнях про особистість, які мають місце в психології, і впливають на розвиток психології особистості.

Разом із тим, наголосимо: культура Модерну та Постмодерну відзначається активними трансформаціями. Традиційні уявлення про соціум і особистість, які були поширені в ХХ столітті, вже нині піддаються перегляду. Культурні трансформації неминуче позначатимуться на наукових трактуваннях поняття «особистість», а отже і психології особистості.

Відповідно, актуальним є розмежування,

– з одного боку, суто наукових тлумачень особистості у рамках відповідного

напрямку психологічних досліджень,

- з другого боку – культурних конотацій.

При цьому важливим є простеження тих соціокультурних впливів, котрі трансформують сам об'єкт дослідження (особистість) і тих, що притаманні самим дослідникам, врахувавши, таким чином, «фактор спостерігача». Відтак, цілком слушно стверджувати, що дослідження соціокультурних детермінант розвитку психології особистості є актуальним.

Психологія особистості є культурним феноменом, який відображає готовність суспільства аналізувати й тлумачити розвиток особистості на основі суто наукових принципів [5; 6; 7].

Водночас, психологія особистості, як предмет культурної рецепції, виникає на певному етапі розвитку соціуму і, у свою чергу, впливає на розвиток соціуму. Таким чином, актуальним є виявлення:

- по-перше, соціокультурних детермінант, котрі визначають становлення психології особистості,
- по-друге, зворотного впливу висновків і узагальнень психології особистості на соціум і культуру.

Аналіз досліджень, присвячених історії української психології, свідчить про недостатність актуалізації саме соціокультурного фактора. [5; 6; 7].

Розвиток теорій психології особистості, застосованих дослідницьких методів й особливостей соціальної репрезентації результатів наукових пошуків досі, зазвичай, залишалось поза увагою дослідників. Розмежування:

- з одного боку, суто наукової логіки розвитку психології особистості,,
- з другого – соціокультурних факторів, безперечно, уможливить більш ретельне висвітлення розвитку психології особистості та її місця та ролі в українській культурі

На сучасному етапі розвитку психологічної науки розвиток поняття «особистість» найтіснішим чином пов'язаний із культурою Постмодерну. Ми ввійшли в добу Постмодерну з її калейдоскопічною мінливістю культурних проявів. Тож, і виклики XXI століття є рація аналізувати, витлумачувати й прогнозувати саме з урахуванням ситуації Постмодерну.

Розглянемо історичні віхи «поняття «особистість»:

1) по-перше, поняття «особистість» є історичним. Тобто воно виникає на певному етапі культурного розвитку і відображає відповідні соціокультурні тенденції.

2) по-друге, головні конотації, які нині пов'язані з поняттям «особистість», простежуються в греко-римській культурі, середньовічній і просвітницькій філософії.

3) по-третє, виникнення поняття «особистість» безпосередньо пов'язане з постановня психологічного дискурсу. Однак у нім відображено ідеальне уявлення про «особистість» як воно сформувалося у XVIII–XIX століттях.

4) по-четверте, в психології Ж. Лакана та постмодерній філософії Ж. Дельоза, Ф. Ґваттарі та Ж. Бодріяра спостерігається критика традиційних уявлень про особистість, на основі яких формується уявлення про людину в ситуації Постмодерну.

Становлення концепту «особистість» простежується в античній філософії. Зокрема мають місце дві загальні тенденції.

Перша тенденція, трактування людини як прояву мікрокосмосу. У працях Платона й Арістотеля конструюються образи ідеальної людини та соціальних відносин. База цього ідеального образу – уявлення про Космос, як цілісність, якій людина має відповідати і тілесно, і духовно; так само й соціальні відносини мають бути організовані за взірцем «вічних ідей».

Друга тенденція, однак в тій-таки античній думці намічається й друга тенденція трактування людини – її протиставлення Природі (остання мислилась як парадигма). Ця тенденція, у свою чергу, також набуває двоїстості.

- 1). Перший варіант протиставлення Природі – архаїчний концепт Героя (людини,

котрій властива людська та божественна природа). Концепт Героя набуває розвитку в образі Едіпа, пережиті страждання котрого стали основою його прозрінь, рівних за масштабом божественним. Ця тенденція набула подальшого розвитку в ідеях християнського гностицизму.

2) Другий варіант, другої тенденції протиставлення людини Природі – стоїцизм. Людина проголошується невіддільною від волі природи. Однак проголошується й етичний обов'язок людини слідувати соціальним нормам. Ця тенденція, відображена в працях Аврелія Авґустина, Сенеки й Епіктета, набула подальшого розвитку в кальвінізмі й інших протестантських ученнях, а в ХХ столітті – в екзистенціалізмі А. Камю.

У середньовічній і ренесансній думці, окрім згаданих гностичних й етикоригористичних тенденцій, набули розвитку й гуманістичні вчення (Т. Мор, Еразм Роттердамський, Ш. Монтень та ін.). Базуючись на платонізмі, гуманізм, у той же час, акцентує увагу на інтелектуальних і емоційних складниках людини. У розвиткові останніх гуманізм вбачає сенс соціальної організації суспільства.

Здобутком просвітницької культури є концепт «особистості», він відображений у науковому психологічному дискурсі. Просвітництво повною мірою продовжило гуманістичні традиції ренесансної думки.

Особливістю Просвітництва, яка й стала основою концепту «особистість», є вичленовування людини з усіх соціальних груп – визволення людини від обмежень, які накладались приналежністю до певної верстви, релігійної чи етнічної групи.

Людина проголошувалася «осібною», тобто самодостатньою цінністю. За міркуваннями просвітників, особистість має мислитись без огляду на будь-які соціальні стереотипи. ХІХ і ХХ століття пройшли під впливом просвітницької філософії [1; 2; 3; 4; 5].

Розвиток психології – секуляризованого вчення про душу – повною мірою відобразив головні ідеї Просвітництва.

Концепт особистості пройшов розвиток у рамках психології.

Спершу особистість мислилась вельми абстрактно, як єдність душі та тіла (Р. Декарт).

Згодом, під впливом механістичної парадигми, людина розглядалась як механізм. Цей-таки погляд на особистість повною мірою відобразився в концепції паралелізму: емоційні та когнітивні прояви розглядались як наслідок фізіологічних процесів.

І тільки фрейдизм здійснив справжній переворот уявлення про психічне: тілесні прояви та поведінка почали розглядатись як результат когнітивних стимулів і травматичних переживань.

Враховуючи вище сказане, зауважимо, що розвиток української психології – виникнення різних напрямків і шкіл – зумовлює певну втрату поняттям «особистість» його конкретності. Відповідно спостерігається певна невизначеність поняття. Ця ситуація актуалізує проблему актуалізації онтологічного статусу поняття «особистість» у науковому пізнанні.

Поняття «особистість» має наповнитись, передусім, етико-аксіологічним змістом. Така конкретизація поняття є актуальною тому, що людина, яка є об'єктом психологічного дослідження має поставати цінністю для психолога.

Водночас психологічні дослідження мають базуватися і на певних етичних принципах, базованих на ставленні до людини як до цінності. Актуалізація етико-ціннісного уявлення про особистість сприятиме поглибленню зав'язків між різними психологічними напрямками та школами, уможливлючи обмін результатами дослідження, що в перспективі збагачуватиме розуміння особистості.

Ми вважаємо, говорячи про актуальність проблеми на найближчу перспективу, що провідним теоретико-методологічним підходом дослідження «особистості» в українській психології стала психологія діяльності. Згідно з останньою «особистість» – це соціальний феномен. Особистість як пасивно відображає соціальні впливи, так і активно на них

реагує, впливаючи таким чином і на сам соціум.

Психологія діяльності повною мірою ввібрала комплекс етико-естетичних уявлень про особистість. Відповідно вона акцентує увагу на «особистості», котра є активною й потребує детального розгляду, це і буде проблематикою дослідження на найближчу перспективу.

Література.

1. Адорно Т. Что значит «проработка прошлого». Пер. с немецкого. *Неприкосновенный запас*. Дебаты о политике и культуре. 2005.
2. Вальцер Х. История, память и современность прошлого. Память как арена политической борьбы. *Неприкосновенный запас*. Дебаты о политике и культуре. — 2005. — № 2 (40-41). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/vel3.html>
3. Костюк Г.С. Развитие и воспитание. *Общие основы педагогики*. М.: Просвещение, 1967. С. 139-197.
4. Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. 406 с.
5. Историко-психологічна реконструкція психологічної думки в етнокультурному просторі України : колективна монографія. [В. Т. Куєвда, В. М. Летцев, В. Ф. Литовський та ін.] ; за ред. В. Т. Куєвди, В. В. Турбан. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 205 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5428>
6. Генеза поняття «особистість» в українській психологічній науці: монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, В.В. Бушанський, В.В. Москаленко [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723178/>
7. Становлення базових парадигм української психології: колективна монографія / В.В. Турбан, І.В. Білоконь, Н.М. Бугайова, К.В. Гаврилкова, В.М. Летцев, А.М. Маслюк, В.Ф. Маценко, Ж.М. Маценко, О.А. Мельник, І.М. Поклад, М.І. Савіна, Л.З. Сердюк, Л.О. Скальська, А.А. Терещук, Г.В. Чайка ; за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім Слово», 2017. – 257 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709226>

ЗАГАЛЬНИЙ ДИЗАЙН, ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ І

«ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

ХЕРСОНСЬКОГО НВК №15

Междисциплинарный

Стратійчук Людмила Леонідівна

(м. Херсон, Україна)

Проблема «компетентнісного підходу» у сучасних умовах є актуальною. Це підтверджено багатьма українськими та зарубіжними дослідниками (Бех І.Д., Єрмаков І.Г., Пометун О. І., Чижевський Б. Г., Чудакова В.П. та ін.), підтвердженням цього факту є багаточисленні публікації, розглянемо деякі з них.

Реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлена світовою та загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізаційними процесами, змінами у соціально-економічному розвитку України та новими вимогами суспільства до освіти, зазначає І.Д. Бех [1].

Компетентнісний підхід має багатоаспектний вимір. Практична спрямованість

компетентнісного підходу була сформульована в матеріалах Симпозіуму Ради Європи, де підкреслювалося, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити практично. При цьому, «компетентнісний підхід», а разом із ним поняття «компетентність», органічно ввійшли у освітній простір і вчені намагаються дати визначення освітнім, життєвим, педагогічним та управлінським компетентностям, як таким, що посилюють практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, професійний аспект, вважає Б.Г. Чижевський [3].

Компетентність – як складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності», трактує О.І. Пометун [3].

у Законі України «Про освіту» зазначено, що *«компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»*, [1, с.3;].

Також, там же, говориться, що «інноваційність» є однією із ключових компетентностей, формування яких дасть змогу досягнути цієї мети освіти України [1, ст. 12].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) освітню галузь визначено як пріоритетну й таку, що забезпечує «інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» та створення людського капіталу держави на засадах формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [2, ст. 5, п.1].

Також, у Законі України «Про освіту» (2017) наголошено, *метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору* [1; 4-5].

У Концепції «*Нова українська школа*» зазначено, що випускник нової української школи – це: цілісна всебічно розвинена особистість, *інноватор*, здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя. За експертними оцінками, *найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя*, критично мислити, *ставити цілі та досягати їх*, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями [4-5].

В.П. Чудакова В. П. зазначає, що «у сучасних соціально-економічних умовах розвивається «ринок праці» і «ринок особистостей», які пред'являють до підростаючого покоління високі вимоги. Сьогоднішнім випускникам в недалекому майбутньому належить прийняти на себе весь тягар проблем, які необхідно вирішувати в постіндустріальному суспільстві сучасних цивілізованих ринкових відносин. У зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань сучасної школи стає створення умов для *формування конкурентоздатної особистості*, здатної самостійно, результативно, відповідально і морально вирішувати суспільні і свої особисті (професійні і непрофесійні) проблеми. Створення відповідних умов для розвитку особистості учасників освітнього

процесу *дозволить*, закладам освіти *підвищити якість підготовки* випускників і фахівців-професіоналів, *до професійного самовизначення, самостійного життя, самореалізації, соціалізації, та сформуванню високого рівня їх конкурентоздатності в швидкозмінному інноваційному середовищі*» [4; 5; 6].

Вагомою і пріоритетною стає проблема «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», що досліджується українським науковцем-психологом В. П. Чудаковою у Інституті педагогіки НАПН України і Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України, експериментальна перевірка здійснюється, в тому числі, на базі Херсонського навчально-виховного комплексу НВК №15.

З метою вирішення вище зазначених суспільно значимих проблем В.П. Чудаковою запропоновано авторську комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності. З метою її реалізації розроблена, адаптована і впроваджена авторська «Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» (далі «Технологія») [4; 5; 6].

«Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний [4; 5; 6].

«Технологія» складається із двох взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих моделей, що відповідають діагностичному етапу (пошуковому та констатувальному) та корекційно-розвивальному (формуальному) етапу дослідження, а саме:

«1. *Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості*». Її реалізація дає можливість визначити стан сформованості компетентностей конкурентоздатності особистості.

«2 *Корекційно-розвивальна модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу* «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності». Для її реалізації В.П.Чудаковою розроблено, апробовано і впроваджено навчальні освітні модулі авторської програми спеціальної психологічної підготовки. У процесі розробки цього спецкурсу враховувалися основні фактори, що впливають на формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності. Які виявлено нею за результатами математично-статистичного аналізу. Для експериментальної перевірки та впровадження названої моделі «технології» дослідником підбрано, розроблено *інтегративні методи спеціальної психологічної підготовки і корекції*. Які сприятливі для навчання дорослих: мультимедійні лекції та презентації; креативні корекційні методи; розвивучі навчально-рольові та ділові ігри; виконання творчих завдань; між групова дискусія; соціально-психологічні тренінги, рефлексивно-інноваційний тренінг, рефлексія завдань, вправ, технік і занять; коучинг, психотерапевтичні практики, консультування. Їх реалізація сприяла оволодінню спеціальними прийомами вирішення типових проблем і забезпечення створення сприятливих умов і факторів сформованості компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності. Особливу увагу в процесі формуючого експерименту дослідження заслуговує рефлексивно-інноваційний тренінг та коучинг (далі РІТ) [4; 5; 6].

Розкриємо мету і завдання освітнього модуля рефлексивно-інноваційний тренінгу,

коучингу (далі, РІТ), які впроваджено в освітній процес Херсонського НВК №15

Програма спецкурсу РІТ націлена на оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями необхідних для у сфері спілкування, діяльності, власного розвитку та корекції. Це **дозволяє вирішити наступні завдання:**

- *розвивати* комунікативну та інтерактивну компетентність;
- *оволодіти* інструментарієм ефективної взаємодії і взаєморозуміння з людьми;
- *розвивати* рефлексивні навички, тобто здатність аналізувати ситуацію, поведінку і стан в цій ситуації, як членів групи так і особистості;
- *опанувати* вміннями адекватно сприймати себе і оточуючих, що сприяє виробленню і коригуванню норм особистої поведінки і міжособистісного взаємодії;
- *розвивати* емоційну стійкість в складних життєвих ситуаціях і здатність до швидкої адаптації;
- *опанувати* способами позбавлення від тривожних переживань, фобій, страхів і інших психологічних травм і травмуючих спогадів;
- *оволодіти* технологією створення нових ефективних способів поведінки у особливо важких ситуаціях (подолання життєвих криз; переформування страхів публічних виступів, критики; позбавлення від «шкідливих» звичок, від почуття провини, образи та інших комплексів і залежностей);
- *оволодіти* методами подолання професійного стресу і синдром професійного вигорання;
- подолання песимізму і депресії;
- *опанувати* технологію вирішення міжособистісних протиріч і суперечностей, подолання конфліктних ситуацій;
- *виробити* вміння протистояти маніпулятивним впливам; – *розвивати* здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перебудовуватися в різних умовах і різних групах, вийти на новий рівень управління своїми станами;
- *опанувати* технологію створення адекватної самооцінки і впевненості в собі;
- *прояснити і розвивати* ціннісно-мотиваційну сферу особистості, оволодіти технологією створення позитивної мотивації;
- *оволодіти* стратегіями прийняття рішень, постановки стратегічних і тактичних цілей і з'ясувати їх вплив на ефективність формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності;
- *відкрити* свою місію, яка спонукає особистість рухатися вперед і об'єднує її переконання, вірування, цінності, дії і почуття власної значущості і дає радість;
- *сформувати* інноваційну компетентність;
- *розвинути* діагностичну компетентність, *оволодіти* теорією і практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості і усунення виявлених проблем.

З метою апробації, експериментальної перевірки «Технології» і впровадження її в освітню практику, здійснено науково-дослідну експериментальну роботу за темою «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», яке проводиться під науковим керівництвом – В. Чудакової, доктора філософії у галузі психології, старшого наукового співробітника Інституту педагогіки НАПН України.

Зазначене вище наукове дослідження здійснюється з вересня 2017 р. на базі Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-III ступенів» №15 Херсонської міської ради (відповідальний керівник є Л.Л. Стратійчук – директор (НВК №15).

Назване дослідження також реалізується і у інших у закладах освіти різних типів України: м. Херсона та області, м. Одеси, Києва і Київської області. Результати впровадження його реалізуються, також, на базі освітніх закладів Республіки Узбекистан, зокрема: м. Ташкент і м. Бухара.

Завдяки науково-методичній, творчій співпраці наукового керівника В.П.Чудакової, з керівництвом та педагогічним колективом Херсонського навчально-виховного комплексу НВК №15, та колективами закладів освіти України та Республіки Узбекистан, на різних етапах науково-дослідної експериментальної роботи:

- розроблено, апробовано і впроваджено комплексну систему науково-методичного забезпечення, відпрацьовувався інтегративний діагностичний і корекційно-розвивальний інструментарій;
- інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний блоки,
- відшліфовувались окремі аспекти і компоненти модулів «Технології», кожний заклад і освітня установа внесли свій важливий і цінний вклад [4; 5; 6; 7].

Впровадження «Технології» надасть можливість вирішити суспільно значиме завдання сформуванню конкурентоздатну інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності. Тому що змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. «Змінність стає правилом для кожної людини в XXI столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство в цілому, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя в нових умовах, *сформуванню конкурентоздатну інноваційну людину*» (В. П. Чудакова, 1916 - 2021) [3; 4; 5; 7]. Тільки в такому разі, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції , 10-11 квітня 2012 р.; Запоріжжя: « Акцент Інвест-Трейд», 2012. 252 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. Чижевський Б. Г. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ. Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; Київ: Пед. думка, 2019. 422 с. С. 380-384. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf> ORCID ID:0000-0002-7878-1180

4. Чудакова В. П. Діагностика та корекція «компетентності інноваційності» – показника конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. Вип. 1 (22). 130 с. С. 114–126. DOI: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-1-114-126>
URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_1/16.pdf
5. Чудакова В. П. Забезпечення реалізації Технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти*: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; / наук ред. Горошкіна О. М., Доротюк В. І., Чудакова В. П. Київ: Пед. думка, 2019. 422 с. С. 364-369. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>
6. Чудакова В. П. Концептуальні засади «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій» (частина 2). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 1 (80). С. 55-62
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1\(80\)-55-62](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1(80)-55-62) URL: [http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1\(80\)2021-04-21-55-62.pdf](http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1(80)2021-04-21-55-62.pdf)
7. Чудакова В. П. Загальний дизайн, зміст «моделі психологічної структури процесу інноваційної діяльності» у дослідженні психологічної готовності до інноваційної діяльності, основи формування «інноваційності» – компетентності конкурентоздатності особистості. (частина 4). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 3 (82). С. 67-75
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-3\(82\)-67-75](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-3(82)-67-75) URL: [http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/3/IOD_3\(82\)2021-30-09_на%20сайт-67-75.pdf](http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/3/IOD_3(82)2021-30-09_на%20сайт-67-75.pdf)

КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА

1. **Абдуллаева Барно Сайфутдиновна**, проректор по науке и инновациям Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, доктор педагогических наук, профессор (г. Ташкент, Республика Узбекистан)
2. **Азимов Аброржон Каххорович** – преподаватель кафедры музыкального образования НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан.
3. **Аликин Игорь**, кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ «Красноярский государственный педагогический университет»,
4. **Ахмадов Назиржон Рахматович** – магистр БухГУ, Республика Узбекистан
5. **Баратов Шариф Рамазанович** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан;
6. **Бафаев Мухиддин Мухаматович** – научный руководитель, старший преподаватель, Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, г. Ташкент, Узбекистан;
7. **Бугаёва Наталия**, доктор философии PhD психологии, медицинский психолог, ведущий научный сотрудник лаборатории общей психологии и истории психологии имени А. В. Роменца Института психологии имени Г. С. Костюка, Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина
8. **Бучма Виктория Владимировна** – старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения имени И.О. Сеницы Института психологии имени Г.С.Костюка, г. Киев, Украина
9. **Величко Владимир Владимирович**, доктор по психологическим наукам, подполковник полиции, заместитель начальника, Департамента защиты экономики Национальной полиции Украины, Киев, Украина.
10. **Волошина Алла Леонидовна** – доктор философии, магистр психологии, соучредитель ООО «Киевская Академия Казачества», г. Киев, Украина;
11. **Воронюк Ирина Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, факультет философского образования и науки, НПУ имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина
12. **Гурлева Татьяна Степановна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина.
13. **Джалилов Шокир Исомиддинович** – старший преподаватель кафедры музыкального образования НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан
14. **Дзюбко Людмила Витальевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения имени И.О. Сеницы Института психологии имени Г.С. Костюка, г. Киев, Украина;
15. **Жумаев Улугбек Сатторович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан
16. **Зазимко Оксана Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины
17. **Зарецкая Ольга Александровна** – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатория когнитивной психологи, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина
18. **Зливков Валерий Лаврентиевич** – кандидат психологических наук, доцент,

заведующий лабораторией методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина;

19. Ивашкевич Эрнест Эдуардович – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры практики английского языка Ровенского государственного гуманитарного университета, переводчик, г. Ровно, Украина;

20. Каплуненко Ярына Юрьевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения имени И.Е.Синицы, Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина

21. Капустюк Елена Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник лаборатории психологии общения Института социальной и политической психологии НАПН Украины, г. Киев, Украина

22. Карамушка Людмила Николаевна, академик НАПН Украины, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по международным связям, заведующая лабораторией организационной и социальной психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина.

23. Кичук Антонина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры теории и методики практической психологии ГУ «Южноукраинский национальный педуниверситет им. К.Д. Ушинского», тел. г. Одесса, Украина.

24. Комплиенко Ирина Александровна – ведущий судебный эксперт Государственного учреждения «Центр психического здоровья и мониторинга наркотиков и алкоголя Министерства здравоохранения Украины», г. Киев

25. Копылов Сергей Олегович, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины.

26. Коротун Алина – студентка 2-курса факультета «педагогика и психология», Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, г. Ташкент, Узбекистан;

27. Котух Елена Викторовна, младший научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

28. Кузькина Ксения, магистр психологии, аспирант, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», Россия, Красноярск;

29. Кулиев Ёркин Каримович – преподаватель кафедры психологии БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан.

30. Курбанов Ихтиёр Хикматович, преподаватель кафедры педагогики, психологии и языков, Бухарский государственный медицинский университет имени Али Абу ибн Сино г. Бухара, Республика Узбекистан

31. Кушнерева Алина Николаевна – старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения имени И.О.Синицы, Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

32. Лисновская Леся Борисовна, кандидат психологических наук, преподавателя кафедры психологии Частного Университета Современных Знаний (г. Киев, Украина) ;

33. Лукомская Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина

34. Лукьянченко Наталья, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», Россия, Красноярск.

35. Лунев Виталий Евгеньевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, доцент, Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины; Национальный медицинский университет имени А.А.

Богомольца, действительный член Украинской академии наук Украины. Киев, Украина.

36. Лыч Оксана Николаевна - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры авиационной психологии, Национального авиационного университета г. Киев, Украина.

37. Максименко Сергей Дмитриевич – академик (действительный член) Национальной академии педагогических наук Украины, доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь отделения психологии, возрастной физиологии и дефектологии Национальной академии педагогических наук Украины; директор Института психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины. г. Киев, Украина.

38. Михальчук Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практики английского языка Ровенского государственного гуманитарного университета г. Ровно, Украина;

39. Назаров Акмал Марданович – доцент кафедры психологии БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

40. Невмержицкий Владимир Максимович, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии обучения имени И.О. Синицы Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины. г. Киев, Украина

41. Нурмухамедова Азиза – студентка 2-курса факультета «педагогика и психология» ТГПУ им. Низами, Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, г. Ташкент, Узбекистан

42. Нуруллаева Бахтигул Бобожоновна, кандидат психологических наук (PhD), доцент, заведующая кафедрой Ургенчского государственного университета, Хорезмской области Республики Узбекистан. г. Ургенч, Узбекистан.

43. Олейник Геннадий Семенович – президент ОО «Киевская Академия Казачества», полковник запаса ВСУ, преподаватель военных дисциплин, магистр психологии, г. Киев, Украина;

44. Олейник Леонид Геннадиевич – магистр психологии, соучредитель ОО «Киевская Академия Казачества», г. Киев, Украина;

45. Останов Шухрат Шарипович – старший преподаватель кафедры психологии БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

46. Парпиева Шахноза Абдуллаевна, старший преподаватель кафедры психологии Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, г. Ташкент, Республика Узбекистан

47. Пастушенко Валентина Семеновна, научный сотрудник лаборатории психологии обучения, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина

48. Петровская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Национального университета физкультуры и спорта Украины, г. Киев, Украина

49. Поклад Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории общей психологии и истории психологии им. В.А. Роменца Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина

50. Рахманова Дилбар Баратовна – старший преподаватель кафедры психологии БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

51. Родина Наталия Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дифференциальной и специальной психологии Одесского национального университета имени И.И. Мечникова. (г. Одесса, Украина)

52. Рудницкая Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая лаборатории когнитивной психологии, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

- 53. Рустамов Шавкат Шухратович** – преподаватель кафедры психологии БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан
- 54. Саиджанова Дилафруз Хамидовна** – магистр БухГУ,
- 55. Саидий Саид** – кандидат искусствоведения, профессор факультета истории искусств НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан
- 56. Сафаров Дилмурод** – заведующий кафедрой психологии и педагогики регионального центра переподготовки и повышения квалификации работников народного образования Навоийской области, г. Навои, Республика Узбекистан
- 57. Селицкий Олег Николаевич** – психолог Учреждение здравоохранения «Городской клинический психиатрический диспансер, г. Минска Республика Беларусь.
- 58. Сергей Ирина Викторовна** – аспирант кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета, Херсонский областной онкодиспансер, психолог, г. Херсон, Украина
- 59. Скоростецкая Наталья Владимировна**, аспирантка второго года обучения лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины (г. Киев, Украина).
- 60. Снегур Юлия Сергеевна**, аспирантка лаборатории организационной психологии и социальной психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, специалист II-й категории учебно-организационной группы по обеспечению учебного процесса Киевского национального университета имени Тараса Шевченко., г. Киев, Украина.
- 61. Сычевская Людмила Евгеньевна** – магистр психологии, ученый секретарь ОО «Киевская Академия Казачества», г. Киев, Украина
- 62. Терещенко Людмила Анатолиевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Института, г. Киев, Украина;
- 63. Турбан Вікторія Вікторівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)
- 64. Усманова Манзура Наимовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Бухарского государственного университета, г. Бухара, Республика Узбекистан
- 65. Халилова Наргиза Икромалиевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан,
- 66. Хамроева Матлюба Саидовна** – преподаватель кафедры музыкального образования БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан
- 67. Холиков Комил Бурханович** – преподаватель кафедры музыкального образования БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан
- 68. Худойназарова Дилора** – магистр, г. Джиззак, Республика Узбекистан.
- 69. Хупавцева Наталья Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психодиагностики Ровенского государственного гуманитарного университета, г. Ровно, Украина
- 70. Чепелева Наталия Васильевна**, академик (действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской работе, Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины. Киев, Украина.
- 71. Черкасская Е. Ф.** Аспирантка Института психологии Г.С. Костюка НАПН Украины, лаборатория методологии и теории психологии, Киев, Украина.
- 72. Чудакова Вера Петровна** – доктор PhD психологи, доцент, старший научный сотрудник Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины; старший научный сотрудник, Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной

академии педагогических наук Украины. г. Киев, Украина.

73. Чупров Леонид Федорович – кандидат психологических наук, главный редактор и учредитель научного журнала ЭНЖ «РЕМ: Psychology.Educology. Medicine», Объединенная редакция научных журналов. Основатель психологической службы в Республике Хакасия; Действительный член междисциплинарной академии наук Украины (МАН), The Full Member of the European Academy of Natural History. г. Черногорск, Республика Хакасия

74. Шиловская Елена Николаевна – кандидат психологических наук, Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина.

75. Юсупов Бекзоджон – магистр, г. Джиззак, Республика Узбекистан.

РАЗДЕЛ 2. ФИЛОСОФИЯ XXI ВЕКА

1. Баранова Анастасия Дмитриевна – студентка НИУ ВШЭ, специальность филология, г. Нижний Новгород, Россия

2. Бучма Олег Васильевич – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник отделения религиоведения Института философии имени Г. С. Сковороды НАН Украины, г. Киев, Украина

3. Гринько Елена Андреевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Киевского национального университета строительства и архитектуры,

4. Джураев Шодмон Файзуллаевич, преподаватель, Бухарский Государственный Университет, г.Бухара, Республика Узбекистан.

5. Евдокимова Татьяна Вячеславовна – кандидат философских наук, доцент Киевского университета архитектуры и строительства, кафедра философии. г. Киев Украина

6. Жумаева Феруза Саидовна – зам. декана по воспитательной работе педагогического факультета БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

7. Зокирова Фазила Болтаевна – старший преподаватель Бухарского государственного медицинского института, г.Бухара, Республика Узбекистан.

8. Мокан Наталия Игоревна – аспирантка, Киевский национальный университет строительства и архитектуры, г. Киев, Украина

9. Муртозаев Шахобиддин Бахриддинович, старший преподаватель, Бухарский Государственный Университет, г.Бухара, Республика Узбекистан

10. Поляков Виталий Андреевич – президент Общественного Союза «Международная Научная Школа Универсологии», почётный доктор университета «Львовский Ставропигион», действительный член МАНЭБ, г.Одесса, Украина

11. Ражабов Нумон Хакимович – зам. декана по учебной работе педагогического факультета БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

12. Серая Лариса Геннадиевна – аспирантка кафедры философии Киевский национальный университет строительства и архитектуры, г. Киев, Украина;

13. Черноморденко Иван Васильевич – научный руководитель, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедры философии архитектурного факультета, Киевский национальный университет строительства и архитектуры. г.Киев, Украина

14. Ставрояни Сергей Сергеевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Киевского национального университета строительства и архитектуры, г. Киев, Украина

15. Файзиева Умида Ахадовна – преподаватель кафедры педагогики БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

16. Хавроненко Василий Дмитриевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Киевского национального университета строительства и архитектуры, г. Киев, Украина

17. Ципуринда Владимир Степанович – кандидат экономических наук, доцент кафедры системного моделирования Института универсального управления Международной научной школы Универсологии, г. Киев, Украина

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА

1. Абдуллаева Барно Сайфутдиновна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и инновациям Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, г. Ташкент, Республика Узбекистан.

2. Абдуллаева Саодат Кароматовна учитель русского языка и лит-ры ср. шк. №14, г.Бухара, Республика Узбекистан

3. Абыканова Бакытгуль Толыбековна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры физики и технических дисциплин, Атырауский университет им. Х.Досмухамедова, Атырау, Республика Казахстан

4. Алаева Зарнигор – преподаватель кафедры музыкального образования БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

5. Ашурбаева Рукия Каххоровна – преподаватель кафедры узбекского языка и литературы Бухарского государственного медицинского института, Бухара, Республика Узбекистан

6. Байназарова Турсынай Бейсембековна, кандидат педагогических наук, и.о. ассоциированного профессора, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Республика Казахстан.

7. Бозоров Зайниддин Аширович, преподаватель кафедры педагогики, психологи и языков Бухарский государственный медицинский институт имени Абу Али ибн Сино; самостоятельный соискатель кафедры педагогики Бухарского государственного университета. г. Бухара, Узбекистан

8. Выхрестенко Жанна Владимировна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики, психологи и менеджменту образования Коммунального учебного заведения Киевского областного совета «Киевский областной институт последипломного образования педагогических кадров»; г. Белая Церковь, Украина

9. Гадоева Шахноза Дилмуродовна- учитель биологии шк. №10, г.Бухара, Республика Узбекистан

10. Гамзаева Мадина Вагидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Россия

11. Гарновская Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры современного естествознания ГУО «Республиканский институт высшей школы», г. Минск, Беларусь.

12. Григорьева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой современного естествознания ГУО «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь

13. Кананович Александр Вацлавович, доцент кафедры современного естествознания ГУО «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь

14. Зарипов Гулмумод – кандидат технических наук, доцент БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

15. Засекина Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

16. Звекова Виктория Корнеевна – кандидат педагогических наук, доцент,

Измаильский государственный гуманитарный университет, г.Измаил, Украина

17. Ибодов Уктам Расулович – преподаватель кафедры музыкального образования БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

18. Исаев Мовлади Исаевич – ассистент кафедры прикладной математики и компьютерных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, Россия.

19. Исламов Эльдор Юсупович – преподаватель кафедры физической культуры БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

20. Кариев Адлет Дюсембаевич – зам. декана по научной работе и инновациям Высшей школы педагогики и психологии, Казахский национальный женский педагогический университет

21. Кичук Надежда Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии наук высшей школы Украины, член международной Академии педагогических и социальных наук; декан педагогического факультета Измаильского государственного гуманитарного университета. Г. Измаил, Украина.

22. Колесник Марина Александровна – ОС «Международная научная школа универсологии», кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии Национального университета "Черниговский коллегиум" имени Т.Г.Шевченко, г.Чернигов, Украина

23. Котух Елена Викторовна, младший научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

24. Курбонова Гулноз Негматовна. кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, психологии и языков Бухарского государственного медицинского института имени Абу Али ибн Сино г. Бухара, Республика Узбекистан.

25. Кусаинов Габит Муканаевич, кандидат педагогических наук, доцент ЧУ «Центр педагогического мастерства» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Нур-Султан, Республика Казахстан.

26. Кучерявенко Елена Николаевна, учитель трудового обучения (обслуживающий труд), Черноморская школа I-III ступеней № 2 Черноморской городского совета. г. Черноморск, Украина

27. Мажидов Шухрат Муртазоевич – старший преподаватель кафедры музыкального образования, факультета истории искусств НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан

28. Мамарасулзода Зулхумор – магистр, г. Джиззак, Республика Узбекистан

29. Мирзаев Уктам Орипович – заведующий кафедрой музыкального образования факультета истории искусств НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан

30. Очилова Мехринисо Разоковна, старший преподаватель английского языка, кафедра иностранных языков по гуманитарным наукам, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

31. Муртазоев Дониёр Ризокул ўгли – старший преподаватель кафедры музыкального образования факультета истории искусств НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан

32. Мухлисов Содик Саидович – преподаватель кафедры информатики БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

33. Муслимов Шерзод Нарзулла углы, докторант, кафедры технологического образования. Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами. г. Ташкент, Узбекистан.

34. Носиров Лазиз Нематуллоевич – преподаватель кафедры музыкального образования НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан

35. Очилова Мехринисо Разоковна, старший преподаватель английского языка, кафедра иностранных языков по гуманитарным наукам, Бухарский государственный

университет, Бухара, Республика Узбекистан

36. Пак Вероника Анатольевна (Pak Veronika Anatolievna), преподаватель, Центр образования Республики Корея

37. Панферова Ирина Виталиевна (Panferova Irina Vitalievna), доктор (PhD) педагогических наук, и.о.доцента кафедры «практические аспекты английского языка», Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, Республика Узбекистан

38. Перминова Людмила Аркадьевна, доктор PhD педагогических наук, профессор, зав. кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента имени Е. Петухова, Херсонский государственный университет. г. Херсон, Украина.

39. Поляков Виталий Андреевич – президент Общественного Союза «Международная Научная Школа Универсологии», почётный доктор университета «Львовский Ставропигион», действительный член МАНЭБ.

40. Рахимов Отабек Давлатович – художник, декан факультета искусствоведения НавГПИ, г. Навои, Республика Узбекистан

41. Садуллаева Фарангиз – магистр, г. Джиззак, Республика Узбекистан

42. Сайфиддинова Дилрабо Ашурбаевна – учитель шк. №10, г.Бухара, Республика Узбекистан

43. Салыкбаева Жадыра, старший преподаватель кафедры физики и технических дисциплин, Атырауский университет им.Х.Досмухамедова, Атырау, Республика Казахстан.

44. Стратійчук Людмила Леонідівна, директор Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-III ступенів» №15 Херсонської міської ради, спеціаліст вищої категорії, «вчитель-методист», Заслужений працівник освіти України, Відмінник освіти України.

45. Тесленко Валентин Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского», г. Киев, Украина.

46. Ткаченко Лидия Ивановна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

47. Тоирова Гули Ибрагимовна доктор философии в области филологических наук, доцент, кафедра узбекского языкознания, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан, Бухара, Республика Узбекистан

48. Томчани Людмила Вадимовна (Tomchani Ludmila Vadimovna), старший преподаватель, Туринский политехнический университет в г. Ташкенте, г. Ташкент, Республика Узбекистан

49. Тораева Чарос – магистр, г. Джиззак, Республика Узбекистан

50. Умрзоқов Бахтиёр Нашманович – старший преподаватель кафедры музыкального образования факультета искусствоведения Джиззак, Республика Узбекистан

51. Федорова Нина Федоровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела инновационных технологий Института одарённого ребёнка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

52. Федяева Валентина – доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина

53. Хазратова Шаходат Хикматов. – магистрант кафедры теории и методики обучения технологическое образование) БухГУ, г.Бухара, Республика Узбекистан

54. Хамроев Алижон Рузикулович (Hamroyev Alijon), доктор педагогических наук, доцент заведующий кафедры Бухарского государственного университета, Бухара, Узбекистан

55. Хамроева Нафиса Низомиддиновна преподаватель кафедры дошкольного

образования, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

56. Хасанова Халида Фаттаевна – преподаватель БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

57. Худайбергенова Зилола Нарбаевна – доктор филологических наук, профессор Бартынского университета, г. Бартын, Турецкая Республика

58. Хусенов Мурод – директор Центра информационных технологий БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

59. Цуруев Шамхан Шарипович – помощник министра образования и науки Чеченской Республики, г. Грозный, Россия

60. Шамсиев Шерзод – преподаватель кафедры музыкального образования БухГУ, г. Бухара, Республика Узбекистан

61. Юлдашева Дилором Нигматовна, кандидат педагогических наук, доцент Бухарского Государственного университета факультет филологии кафедра узбекского языкознания, Бухара, Республика Узбекистан

СОДЕРЖАНИЕ

4	ОРГАНИЗАТОРЫ И СООРГАНИЗАТОРЫ
5	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ
	РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА
7	<i>Максименко С. Д. (г. Киев, Украина)</i> Важность понимания принципов креативности при построении и применении генетико-моделирующего метода исследования личности
12	<i>Азимов А.К. (г. Навои, Узбекистан)</i> Психология и пение: взаимосвязь и особенности
15	<i>Ахмадов Н.Р. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Причины суицидов в детском и подростковом возрасте
17	<i>Баратов Ш.Р. Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Организация обучения в условиях пандемии коронавируса
23	<i>Бафаев М.М., Коротун А., Нурмухамедова А. (г. Ташкент, Узбекистан)</i> Развитие культуры толерантности – важнейший приоритет государственной политики Узбекистана
27	<i>Величко В. В. (г. Киев, Украина)</i> Технология, модели и методы развития антикоррупционной устойчивости сотрудников правоохранительных органов
30	<i>Воронюк И.В. (г. Киев, Украина)</i> Личностная конструктивность и конструктивные умения старшеклассников
34	<i>Гурлева Т.С. (г. Киев, Украина)</i> Доверие к себе в сопротивлении медиа-манипуляциям
37	<i>Джалилов Ш.И. (г. Навои, Узбекистан)</i> Психология воспитания вокальных навыков
41	<i>Дзюбка Л.В., Бучма В.В. (г. Киев, Украина)</i> Формы деструктивного взаимодействия в системе «учитель-ученик» и их влияние на развитие школьников
46	<i>Жумаев У.С. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Актуальность и проблема определения межкультурной коммуникации
48	<i>Зазимко О.В. (г. Киев, Украина)</i> Практики нарративизации социокультурного опыта
52	<i>Зарецкая О.А. (г. Киев, Украина)</i> Психолого - герменевтический подход в кризисной психологии: возможности и перспективы
54	<i>Злиевков В.Л., Лукомская С.А. (г. Киев, Украина)</i> Интегративный подход к диагностике посттравматического стрессового расстройства
57	<i>IVASHKEVYCH E., HUPAVTSEVA N. (Rivne, Ukraine)</i> Discursive competence as the mean of developing learner's autonomy
62	<i>Каплуненко Я.Ю. (г. Киев, Украина)</i> Переживание «основы бытия» как противоядие тревоге и страху во времена кризиса

65	Карамушка Л. Н., Снегур Ю. (г. Киев, Украина) Обеспечение психологического здоровья руководителей образовательных организаций с помощью копинг-стратегии
69	Кичук А.В. (Одесса, Украина) Своевременность исследования научной проблемы – психоземotionalное здоровья личности
72	Копылов С. О. (г. Киев, Украина) Интеграция психологического знания: логические принципы и формы
80	Котух Е. В. (г. Киев, Украина) Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего психолога в современных условиях
85	Кулиев Ё.К. (г. Бухара, Узбекистан) К некоторым аспектам повышения саморегуляции педагогов на фоне перехода к дистанционному обучению в узбекистане
89	Курбанов И. Х. (г. Бухара, Республика Узбекистан) Использование методики «Экспресс диагностика инновационности» (В. П. Чудакова) в исследовании инновационной компетентности представителей сферы здравоохранения
94	Кушнерева А.Н. (г. Киев, Украина) Тревожные состояния больных туберкулезом (диагностика, лечение и профилактика)
96	Лисновская Л. Б. (Киев, Украина). Скоростецкая Н.В. (г. Киев, Украина) Исследование коммуникативной компетентности работников сферы услуг: специфика, структура способы формирования
105	Лунев В. Е. (г. Киев, Украина) Особенности мультилингвизма при адаптации студентов-иностранцев к условиям образовательного пространства: медико-психологический аспект
108	Лукьянченко Н., Кузькина К., Аликин И. (г. Красноярск, Россия) Взаимосвязь креативности и ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности у педагогов среднего звена
112	Лыч Оксана Николаевна (г. Киев, Украина) Социально-психологическая программа развития культуры жизни людей пожилого возраста
117	МҮКНАЛЧУК N. (Rivne, Ukraine), КОМПЛІЕНКО І. (Kyiv, Ukraine) Communicative system of teaching adolescents a foreign language at secondary school
122	Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан) Психологические аспекты стресса
126	Невмержицкий В. М. (г. Киев, Украина) Развитие нравственной сферы личности
130	Останов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан) Использование техник арт-терапии и арт-педагогики в работе педагога-психолога
135	Парпиева Ш. А. (г. Ташкент, Республика Узбекистан) Социально-психологические детерминанты инновационных процессов в образовании
140	Пастушенко В. С. (г. Киев, Украина), Капустюк Е. Н. (г. Киев, Украина) Особенности и характеристики «психологического пространства личности» в контексте взаимодействия в субъект-субъектных системах

143	<i>Поклад И.Н. (г. Киев, Украина)</i> Влияние художественно-эстетической деятельности на формирование и становление личности
147	<i>Рахманова Д.Б. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Социальная компетенция детей дошкольного возраста
149	<i>Рудницкая С. Ю. (г. Киев, Украина)</i> Дискурсивное самопроектирование как смысловое потенцирование личности
151	<i>Рустамов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Обработка и анализ психологических данных с помощью пакета SPSS
154	<i>Саидий Саид (г. Навои, Узбекистан)</i> Психологические особенности работы вокального ансамбля и его руководителя
157	<i>Саиджанова Д.Х., Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Особенности подростковой агрессии
160	<i>Сафаров Д. (г. Навои, Узбекистан)</i> Социально-психологические механизмы совершенствования отношений между покупателем и продавцом
163	<i>Селицкий О.Н. (г. Минск, Республика Беларусь)</i> Особенности оксфордской педагогической модели
166	<i>Сергет И.В. (г. Херсон, Украина)</i> Взаимодействие «внутренней картины» болезни с психологической адаптацией к стрессу у лиц с диагнозом онкологического заболевания
168	<i>Терещенко Л.А., Петровская Т.В. (г. Киев, Украина)</i> Психологические рекомендации для подростков и их родителей по профилактике и преодолению негативного опыта одиночества
172	<i>Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Организация дистанционного курса психологии в образовательной среде Moodle
176	<i>Халилова Н. И. (г. Ташкент, Узбекистан)</i> Значимость рефлексивных процессов в формировании нравственности личности, в высказываниях великих восточных мыслителей, с точки зрения современной психологической науки
180	<i>Хамроева М.С. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Эмоциональная активизация отзывчивости у младших дошкольников
184	<i>Холиков К.Б. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Вокальная культура как психологический феномен
187	<i>Худойназарова Д. (г. Джиззак, Узбекистан)</i> Методы и приемы развития музыкальной памяти
190	<i>Чепелева Н. В. (г. Киев, Украина)</i> Предпосылки выстраивания личностного проекта в процессе дискурсивных практик и выработка технологий самопроектирования
192	<i>Черкасская Е. Ф. (г. Киев, Украина)</i> Основные детерминанты эмоциональной устойчивости и значение ее формирования в педагогической деятельности
199	<i>Чудакова В. П. (г. Киев, Украина)</i> Особенности осуществления рефлексивно-инновационного тренинга «современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в условиях инновационной деятельности»

205	Чупров Л. Ф. (г. Черногорск, Республика Хакасия) Учебно-методического обеспечения использования комплекса психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников
209	Шиловская Е.Н. (Киев, Украина) Психологические особенности подросткового возраста в контексте самопроектирования личности
211	Юсупов Б. (г. Джиззак, Узбекистан) Развития самостоятельного мышления школьников
214	Олейник Г.С., Волошина А.Л., Олейник Л.Г., Сычевская Л.Е. (г. Киев, Украина) Формирование ключевых компетентностей наших соотечественников в процессе изучения казахского этнокультурного наследия
216	Олейник Л.Г. (г. Киев, Украина) «Козацька світлиця» – научно-просветительское пространство формирования исторической и образовательной компетенций по казахской тематике
218	Сычевская Л.Е. (г. Киев, Украина) Клуб казахского досуга – культурно-просветительское пространство формирования этнокультурной компетенции по казахской тематике
220	Олейник Г.С. (г. Киев, Украина) Клуб «Гармаш» – популяризатор казахской военной традиции
223	Волошина А.Л. (г. Киев, Украина) «Школа берегини казахского рода» – этнокультурный проект формирования жизненно важных компетенций современной женщины
СЕКЦИЯ 2. ФИЛОСОФИЯ XXI ВЕКА	
226	Баранова А.Д. (г. Нижний Новгород, Россия) Последствия пандемии для человека и общества
228	Бучма О.В. (г. Киев, Украина) Философские измерения взаимосвязи религии и права
233	Гринько Е.А. (г. Киев, Украина) Универсализм как альтернатива глобализации и культурной унификации
236	Джураев Ш. Ф., Муртозаев Ш. Б. (г. Бухара, Республика Узбекистан) Школы, педагогическое планирование и новые средства учебного процесса в философии
240	Евдокимова Т.В. (г. Киев, Украина) Интерпретация художественной структуры как конструирование смысла
243	Жумаева Ф.С. (г. Бухара, Узбекистан) Построение взаимоотношений педагога с учащимися
247	Зокирова Ф.Б. (г. Бухара, Узбекистан) Педагогическое общение преподавателя со студентами
249	Мокан Н.И. (г. Киев, Украина) Диалог культур и универсальные ценности
253	Поляков В.А. (г. Одесса, Украина) Восстановление экобаланса жизни на основе универсальной научной картины мира

263	<i>Ражабов Н.Х. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Содержание и структура этнокультурной компетенции педагогов
266	<i>Серая Л.Г., Чорноморденко И.В. (г. Киев, Украина)</i> Развитие личности: метаантропологический подход
272	<i>Ставрояни С. С. (г. Киев, Украина)</i> Любовь как психологический базис творчества
275	<i>Файзиева У.А. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Психолого-педагогические особенности патриотического воспитания студенческой молодежи
279	<i>Хавроненко В.Д. (г. Киев, Украина)</i> Китайские национальные культуры
281	<i>Ципуринда В.С. (г. Киев, Украина)</i> Философия и стратегия развития
РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА	
287	<i>Абдуллаева Б. С. (г. Ташкент, Республика Узбекистан)</i> Инновационные преобразования и перспективы использования моделей подготовки педагогических кадров в Узбекистане на основе отечественного и зарубежного опыта
293	<i>Абдуллаева С.К. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Авторитет учителя-воспитателя как педагогический феномен
297	<i>Алаева З. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Современная вокальная педагогика и психология
300	<i>Ашурбаева Р.К. (Бухара, Республика Узбекистан)</i> Сущность интеграции в письме - эссе
306	<i>Бозоров З. А. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Сущность характеристик, структура и функции гражданской культур, как приоритетное направление воспитания гармонично-развитого поколения
310	<i>Выхрестенко Ж.В. (г. Белая Церковь, Украина)</i> Формирование готовности к групповой учебной деятельности учителей начальных классов средствами технологии партнерства
316	<i>Гадоева Ш.Д. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Методика обучения биологии
318	<i>Гамзаева М.В. (г. Махачкала, Россия)</i> Возможности использования дистанционных технологий в условиях модернизации российской системы высшего образования
322	<i>Гарновская И. И. (г. Минск, Беларусь)</i> Вопросы методики практико-ориентированного обучения «информатики» в медицинском университете
329	<i>Григорьева О. Н. (Минск, Беларусь)</i> Анализ технологизации образовательного процесса и внедрение инновационных технологий для улучшения качества профессионального образования
333	<i>Григорьева О.Н., Кананович А.В. (Минск, Республика Беларусь)</i> Парадигмальный подход к определению качества высшего образования
337	<i>Зарипов Г.Т. (г. Бухара, Узбекистан)</i> Взаимодействие личности с миром природы

340	Засекина Т.Н. (г. Киев, Украина) Интегрция как дидактический принцип обучения
343	Звекова В.К. (г.Измаил,Украина) Ораторское искусство педагога на современном этапе обучения
345	Ибодов У.Р. (г. Бухара, Узбекистан) Инструментальная музыка как орудие психологического влияния на человека
349	Исаев М.И. (г. Грозный, Россия) Сущность понятия «инновация» и «инновационные процессы»
353	Исламов Э.Ю. (г. Бухара, Узбекистан) Место гимнастики в педагогической системе физического воспитания
357	Kariyev A.D., (Almaty, The Republic of Kazakhstan) The content structure of macro components of student's subjectivity
361	Кариев А.Д. (г. Алматы, Республика Казахстан), Байназарова Т. Б. (г. Алматы, Республика Казахстан), Абыканова Б. Т. (г. Атырау, Республика Казахстан) Особенности развитие субъектности студентов в условиях высшего учебного заведения с применением интерактивных образовательных технологий
367	Кичук Н. В (г. Измаил, Украина) Идеи «народной педагогіки» в педагогическом наследии Александра Духановича
369	Колесник М.А. (г.Чернигов, Украина) Подготовка будущих учителей в системе непрерывного образования согласно модели формирования универсальной научной картины мира
379	Котух Е. В. (Киев, Украина) Анализ подходов, структурные компоненты и качества будущего психолога, влияющие на эффективность профессиональной подготовки: интегративный подход
384	Курбонова Г. Н. (г. Бухара, Республика Узбекистан) Развития профессионального мышления у будущих педагогов-медиков в условиях педагогической практики
390	Курбонова Г. Н. (г.Бухара, Республика Узбекистан) Особенности развития профессионального мышления у будущих медиков-педагогов в быстроизменяющихся условиях иновационных преобразований
394	Кусаинов Г. М. (Нур-Султан, Республика Казахстан), Абыканова Б. Т. (Атырау, Республика Казахстан), Кариев А. Д. (г. Алматы, Республика Казахстан), Салыкбаева Ж. (Атырау, Республика Казахстан) Особенности педагогических технологий коллективного способа обучения
399	Кучерявенко Е. Н. (г. Черноморск, Украина) Инновации и опыт усовершенствования технологий, форм и методов работы учителя трудового обучения на пути развития творческих и успешных учеников
404	Мажидов Ш.М. (г. Навои, Узбекистан) Уроки музыки с использованием ИКТ
407	Мамарасулзода З. (г. Джиззак, Узбекистан) Музыкальная память и ее роль в исполнительской деятельности учащегося
410	Мирзаев У.О. (г. Навои, Узбекистан) Историко-культурные основы развития народной музыкальной культуры узбекистана

414	Муртазоев Д.Р. (г. Навои, Узбекистан) Основные принципы взаимодействия ребёнка и педагога в пространстве музыки
418	Мухлисов С.С. (г. Бухара, Узбекистан) Об эффективности использования новых информационных технологий в обучении математике
421	Носиров Л.Н. (г. Навои, Узбекистан) Учёт возрастных особенностей при обучении вокалу
425	Очилова. М. Р. (Бухара, Республика Узбекистан) Разработка лексикоража как новый этап создания электронного словаря
427	Panferova I. V. (Tashkent, Republic <i>Uzbekistan</i>), Рак V. A. (Republic Korea), Tomchani L.V. (Tashkent, Republic <i>Uzbekistan</i>) Linguistic and psychological and personal aspects, psycholinguistic characteristics of professionally-oriented education (Лингвистический и психолого-личностный аспекты, психолингвистические характеристики профессионально-ориентированного образования)
430	Перминова Л.А. (Херсон, Украина) Инновационная деятельность педагога в изменяющихся условиях университетского образования
436	Поляков В.А. (г.Одесса, Украина) Универсальная доктрина системы образования в международной научной школе универсологии как экспериментальной площадки для внедрения в обществе
452	Рахимов О.Д. (г. Навои, Узбекистан) Интернет-обучение музыке
454	Садуллаева Ф. (г. Джиззак, Узбекистан) Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментов
458	Сайфиддинова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан) Системы музыкального воспитания
462	Ткаченко Л.И. (г. Киев, Украина) Интернет-конференция как метод социализации одаренных учащихся
465	Тоирова Г. И. (Бухара, Республика Узбекистан) Особенности разработки и создания пользовательского интерфейса национального корпуса (узбекский опыт)
467	Тораева Ч. (г. Джиззак, Узбекистан) Особенности использования устного народного музыкального творчества в школе
470	Умрзоков Б.Н. (г. Навоий, Узбекистан) Музыкальное народное творчество как средство творческой самореализации личности
475	Федорова Н.Ф. (г. Киев, Украина) Использование инновационных технологий для развития одаренных учащихся научных лицеев
480	Федяева В.Л. (г. Херсон, Украина) Социализация и воспитание ребенка в образовательном пространстве современной школы Украины
483	Хазратова Ш.Х. (г. Бухара, Узбекистан) Изучение и обучение народным ремеслам как научно-педагогическая проблема

485	Hamroyev A. (Bukhara, Uzbekistan) Improving the quality and efficiency of designing creative activity and learning outcomes of the native language (Повышение качества и эффективность проектирования творческой активности и результатов обучения языку)
491	Хамроева Н. Н. (г. Бухара, Республика Узбекистан) Положительная роль фатики и комплимента в речевом общении человека
495	Хасанова Х.Ф. (г. Бухара, Узбекистан) Современные проблемы семейного воспитания
498	Худайбергенова З.Н. (г.Бартын, Турецкая Республика) Факторы внедрения цифрового образования в обучении восточным языкам в качестве иностранного языка
501	Хусенов М.З. (г. Бухара, Узбекистан) Психология специалистов в области информационных систем и технологии
504	Цуруев Ш.Ш. (г. Грозный, Россия) Роль толерантности в профессиональной деятельности психолога
508	Шамсиев Ш. (г. Бухара, Узбекистан) Голос и эмоция – психология вокала
511	Юлдашева Д. Н. (Бухара, Республика Узбекистан) Формирование профессиональных навыков у студентов у процессе преподавания родного языка в системе среднего специального образования
515	Нуруллаева Б. Б. (г. Ургенч Узбекистан) Роль общения дошкольников со сверстниками в усвоении знаний и особенности организации познавательного процесса в диадах
520	Тесленко В. В. (г. Киев, Украина) Феномен общения как уникальный вид взаимодействия в организации
523	Родина Н.В. (г. Одесса, Украина) Развитие и достижения научной школы «Системного моделирования психологических феноменов» в Одесском национальном университете имени И.И. Мечникова
529	Бугаёва Н. М. (Киев, Украина) Влияние Covid-19 и постковидного синдрома на развитие суицидального поведения и психическое здоровье населения
537	Муслимов Ш. Н. (г. Ташкент, Узбекистан) Педагогические условия формирования графической компетентности у будущих учителей технологии
539	Турбан В. В. (м. Київ, Україна) Соціокультурні детермінанти становлення концепту «особистість» у розвитку психології особистості».
543	Стратійчук Л. Л. (м. Херсон, Україна) Загальний дизайн, зміст і особливості впровадження і «технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» Херсонського НВК №15
548	КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ
558-565	СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ, ФИЛОСОФИИ XXI ВЕКА**

Сборник научных статей

Актуальные вопросы психологии, педагогики, философии XXI века.
Междисциплинарный сборник научных статей. Выпуск №2. Дополнено. / под ред. С.Д. Максименко, В.П.Чудаковой, М.Н.Усмановой, В. В. Турбан, М. М. Бафаев. Киев-Бухара: БГУ, 2021. – 565 с.

Подписано в печать 25.11.2021 г. Формат 60x90 1/16
Усл. печать. 46,41

200118, Республика Узбекистан, г. Бухара,
Ул. Мухаммад Икбол, 11
Бухарский государственный университет

252033, Украина, г. Киев – 33,
ул. Паньковська, 2
Институт психологии имени Г. С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины