EAST EUROPEAN SCIENCE JOURNAL

#5(57), 2020 część 6

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.
Częstotliwość: 12 wydań rocznie.
Format - A4, kolorowy druk
Wszystkie artykuły są recenzowane
Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.
Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

#5(57), 2020 part 6

East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.
Periodicity: 12 issues per year.
Format - A4, color printing
All articles are reviewed
Each author receives one free printed copy of the journal
Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood(University College London)

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner(Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick(Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood(University College London)

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner(Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick(Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Editor in chief - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

http://eesa-journal.com/

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

http://eesa-journal.com/

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аксенова А.Н.
КОМПЛЕКС МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ТРАВМАТИЗМА У КУРСАНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МИНИ-ФУТБОЛОМ 4

Аскеров А.С.
О ПОНЯТИИ «СЛУЧАЙНОСТЬ» В НАУКЕ И РЕЛИГИИ 6

Хоминець С.І., Повідайчик О.С., Канюк О.Л.
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 9

Козубовська І.В., Козубовський Р.В., Шелевер О.В.
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ 14

Повідайчик М.М., Стойка О.Я.
ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ США 19

Мелехина М.Б.
СУБЪЕКТ-КОНСТИТУИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ 23

Фазылова З.А.
СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 29

Форостюк Т.В.
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 32

Khaydarova M.H.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPEPENCIES IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Журавлева Е.В., Журавлев А.А.
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО КОНСТРУКТА ПРОКРАСТИНАЦИИ С ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ 40

Kiseleva T., Gorbenko I.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' REFLECTIVE AND PERCEPTUAL ABILITIES AND SKILLS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 44

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рахимова Г.Ю.
ФОРМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЙСКИХ РЕДУПЛИКАТИВНЫХ СЛОВ 48

Ананьева С.В.
РУССКАЯ ПРОЗА КАЗАХСТАНА: ЕВРАЗИЙСТВО И ДИАЛОГ КУЛЬТУР 50

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Aksenova A. N.
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Military,
tactical and physical training,
Federal state educational institution of higher professional education
"Kuzbass Institute FSIN of Russia"
Novokuznetsk.

COMPLEX OF ACTIONS FOR PREVENTION OF INJURY AT CURSANTS EXERCISING MINI FOOTBALL

Аксенова Анна Николаевна
кандидат пед. наук, доцент кафедры Боевой,
тактико-специальной и физической подготовки,
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Кузбасский институт ФСИН России»
г. Новокузнецк

КОМПЛЕКС МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ТРАВМАТИЗМА У КУРСАНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МИНИ-ФУТБОЛОМ

Summary. The article sets out theoretical and practical provisions on the causes and prevention of injuries among cadets involved in futsal. The author has developed methodological principles for a set of warm-up exercises that contribute to the prevention of injuries in training and competitive activities.

Аннотация. В статье изложены теоретические и практические положения о причинах и профилактики травматизма у курсантов, занимающихся мини-футболом. Автором разработаны методические принципы комплекса упражнений разминки, способствующих профилактике травм в тренировочной и соревновательной деятельности.

Keywords: training, competitions, injuries, athletes, cadets
Ключевые слова: тренировка, соревнования, травматизм, спортсмены, курсанты

Постановка проблемы. Достижение высоких результатов в современном спорте связано, прежде всего, с увеличением объемов тренировочных нагрузок, напряженной психологической работой, с увеличением плотности результатов. Вместе с повышением эффективности тренировочного процесса, следует особое внимание уделять профилактическим мероприятиям по предупреждению травматизма у спортсменов. Спортсмены, тренера, врачи должны понимать, что травму легче предотвратить, чем лечить.

Причины и механизмы возникновения травм широко представлены в научно-методической литературе. Однако проблемой профилактики травматизма в игровых видах спорта не уделено должного внимания, хотя риск получения травмы в этих видах спорта достаточно высок.

Цель исследования. Целью нашего исследования явился анализ и разработка комплекса мероприятий по профилактике травматизма у курсантов Кузбасского института Федеральной службы исполнения наказаний, занимающихся мини-футболом.

Изложение основного материала статьи. Анализ травматизма в мини-футболе необходим для лучшего понимания причин его возникновения и рационального построения профилактических программ. Согласно формулировке медицинского комитета УЕФА, травмой считается любое повреждение, полученное игроком во время планового футбольного матча или тренировки, которое вынуждает его пропустить хотя бы одну тренировку или матч. Считается целесообразным включать в данное определение также повреждения, которые приводят к прерыванию спортсменом матча или тренировки независимо от его дальнейшего участия в следующих матчах или тренировках, и предлагает фиксировать такую травму отдельно [1,2]. Такое определение, с нашей точки зрения, считается объективным и может быть использовано для определения травм на различных профессиональных уровнях в мини-футболе.

Установлено, что 80% повреждений в мини-футболе приходится на нижние конечности, остальные повреждения касаются травм головы, рук, корпуса. Специфика мини-футбола заключается в том, что на твердой поверхности игрового поля большие ускорения со сменой направления и темпа совмещаются с мощными ударами по мячу разными частями ноги, а также с падениями, ударами со стороны соперников. Все это на фоне постоянного контакта с противником создает экстремальную нагрузку на коленный и голеностопный сустав. Поэтому, в комплексе

профилактических мероприятий необходимо уделять внимание, прежде всего, укреплению мышц и суставов нижних конечностей [1].

Одним из важных факторов профилактики травматизма в мини-футболе является разминка. Рационально организованная разминка приводит организма спортсмена в оптимальное состояние, которое обеспечивает эффективное течение восстановительных процессов. Как правило, молодые спортсмены не уделяют должного внимания разминке – используют однообразные упражнения, непродолжительные по времени, могут использовать либо высокую, или, наоборот, низкую интенсивность. Это является причиной разного рода травм опорно-двигательного аппарата [2].

Разминка – это комплекс упражнений, предшествующий плановой тренировке или соревнованию, задача которого не только подготовить организма к предстоящей специальной деятельности для данного вида спорта, но и предупредить травматизм. Механизмы положительного влияния разминочных упражнений на последующую соревновательную или тренировочную деятельность изучены достаточно. Можно остановиться на нескольких, наиболее важных, из них.

Разминочный комплекс должен способствовать достижению необходимой возбудимости сенсомоторных и моторных нервных центров коры больших полушарий, вегетативных нервных центров, усилению деятельности желез внутренней секреции с целью оптимизации процессов регуляции функций при выполнении основных тренировочных нагрузок.

При этом усиливается кожный кровоток и снижается порог начала потоотделения, поэтому разминка оказывает положительное влияние на терморегуляцию, облегчая теплоотдачу, и предотвращает чрезмерное перегревание тела.

Результатом активной двигательной деятельности на разминке является регуляция и согласование функций дыхания, кровообращения и двигательного аппарата в условиях максимальной двигательной деятельности.

Согласно этим основным положениям разминочный комплекс должен выстраиваться по следующим принципам.

1. Необходимо повысить температуру тела спортсмена, что будет способствовать снижению вязкости рабочих мышц, повышению скорости их сокращения и расслабления. Температура мышц в покое равна 34,8ºС, а после разминки повышается до 38,5ºС, поэтому перед разминкой целесообразно выполнить массаж или самомассаж с разогревающими мазями. Полезное воздействие массажа объясняется его положительным влиянием на центральную нервную систему, а через нее на функционирование всех органов и систем. Обычно разминку начинают с разогревающих и дыхательных упражнений, способствующих повышению работоспособности мышц, лучшего снабжения их кислородом и питательными веществами, более быстрому освобождению мышц от продуктов распада, увеличению эластичности и прочности связок, подвижности в суставах.

2. Необходимо включить в разминку специальный блок проприоцептивных и плиометрических упражнений, способствующих профилактики травматизма, как в повседневной тренировочной работе, так и после перенесенных травм и операций. Проприорецепция – способность мгновенной оценки и контроля положения тела в пространстве без участия зрительного анализатора. Для мини-футбола, как, впрочем, и для многих других видов спорта, характерны ситуации, характеризующиеся изменениями пространственных реалий со сложно координационными движениями без зрительного контроля. Функция равновесия является интегральной характеристикой состояния спортсменов. Доказана взаимосвязь между уровнем мастерства футболиста и его результатами при выполнении тестов на равновесие. То есть, чем лучше игрок контролирует свой центр тяжести, чем выше уровень его координации, тем лучше реализуются технические приемы в игре. Упражнения, способствующие развитию и совершенствованию функции равновесия – различные вариации бега по скамейке, стойки на одной ноге, различные передвижения без зрительного контакта и т.д.

3. Плиометрические упражнения включают в себя множество взрывных движений тела, которые призваны улучшить мышечную координацию и функциональность нервной системы. В этой разновидности упражнений сила притяжения используется для накопления потенциальной энергии в мышцах, которая в последствии быстро трансформируется в кинетическую энергию. Такие упражнения, как многоскоки, выпрыгивания, ускорения из различных положений тела, используя утяжелители, способствуют достижению мышцами максимальной интенсивности за минимальный промежуток времени.

4. В мини-футболе достижение высоких спортивных результатов и предотвращения травм невозможно без высокой физической подготовленности, одной из характеристик которой является сильный и стабильный корпус игрока. Мышцы корпуса, особенно живот и поясница составляют так называемый центр массы тела. Основная функция этих мышц – динамическая стойкость тела игрока. Поэтому так необходимо включать в разминку упражнения, направленные на совершенствование силовых способностей мышц спины и живота. Одним из вариантов силовых упражнений для укрепления мышц корпуса является классическая планка и ее разновидности. Как правило, эти упражнения включаются в конце основной части тренировочного занятия.

5. Заминка после тренировочного занятия и соревнований так же важна, как и разминка. Постепенное снижение нагрузки при заминке

помогает вернуть организм спортсмена в исходный уровень – снизить пульс, дыхание, а значит уменьшить скорость процесса обмена веществ, уменьшить усталость и болезненность мышц, т.е. устранить синдром отсроченного начала мышечной боли (DOMS), способствовать выведению из мышечных тканей различных токсических веществ, прежде всего молочной кислоты. Упражнения, включаемые в заминку, характеризуются меньшей интенсивностью и направлены, прежде всего, на совершенствование гибкости – стретчинг, растяжение, а также дыхательные упражнения.

Зачастую игроки пренебрегают этими правилами, основное внимание, уделяя технике и тактике игровой деятельности.

Выводы и предложения. Разминка и заминка являются небольшой частью комплексной программы профилактики травматизма при игре в мини-футбол, включающей в себя врачебно-педагогический контроль за тренировочной и соревновательной деятельностью игроков в мини-футбол. Несомненно, предложенные меры по профилактике травматизма у курсантов, занимающихся мини-футболом, подлежат уточнению результатов после исследования других факторов предотвращения травм.

Список литературы

1. Панчук Т.М. Комплекс упражнений для профилактики травматизма в мини-футболе / Т.М. Панчук, Р.Н. Ковальчук // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Томск, 29-30 марта 2012г). – Томск: Изд. ТГПУ, 2012. С. 160-162.

2. Дубровский В.И. Консервативное лечение и профилактика повреждений и заболеваний опорно-двигательного аппарата у спортсменов высокой квалификации: дис. …д-ра мед. наук / В.И. Дубровский. М., 1993.

Askerov A.S.
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of mathematics,
Dagestan state people's economic University,
head of the Department of EiIT NOOO HE
"Dagestan humanitarian Institute",
Russia, Makhachkala

ABOUT THE CONCEPT OF "RANDOMNESS" IN SCIENCE AND RELIGION

Аскеров Алаутдин Садитдинович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
Дагестанский государственный народно-хозяйственный университет,
заведующий кафедрой ЭиИТ НОУО ВО
«Дагестанский гуманитарный институт»,
Россия, г. Махачкала

О ПОНЯТИИ «СЛУЧАЙНОСТЬ» В НАУКЕ И РЕЛИГИИ

Annotation. This paper attempts to help the mathematics teacher in forming the students ' worldview in the process of studying the elements of probability theory. The content of the concept of randomness from the point of view of everyday life and from the point of view of Islam, as well as elements of the methodology for forming the worldview of students in the process of studying random events in the school course of mathematics.

Аннотация. В работе делается попытка помочь учителю математики в формировании мировоззрения учащихся в процессе изучения элементов теории вероятностей. Приводятся содержание понятия случайность с точки зрения повседневности и с точки зрения ислама, а также элементы методики формирования мировоззрения учащихся в процессе изучения случайных событий в школьном курсе математики.

Key words: universe, religion, science, cognitive model, regularity, randomness, predestination, mathematics, probability, school curriculum, formation of worldview.

Ключевые слова: мироздание, религия, наука, познавательная модель, закономерность, случайность, предопределение, математика, вероятность, школьная программа, формирование мировоззрения.

В школьных программах математики сравнительно недавно появились элементы теории вероятностей. Не очень обширен выбор учебно-методических пособий учителям математики, тем более доступных школьникам дополнительных материалов для чтения по этой теме. Хотя этот раздел не из лёгких для усвоения и имеет немаловажное значение для формирования мировоззрения учащихся. Поскольку, ребёнку в практической или познавательной деятельности постоянно приходится соприкасаться с многочисленными и многосторонними проявлениями стихии случайностей, постигать закономерности случайных явлений и событий. В

силу чего данная тема стала одной из актуальных на сегодня.

Одним из важных понятий логики является понятие случайность. К нему в разные времена относились по разному. О случайности в своих трудах рассуждали великие умы человечества. К примеру, Демокрит заявлял, что мир подчинён строгой причинности, тогда как случайность – фикция, следствие нашего незнания (считали неожиданностью, беспричинностью). А точнее: "Люди выдумали случайность, чтобы оправдать свою глупость" [Guthrie, 1965, с. 164, 419]. Подробнее всего Аристотель рассмотрел случайность в "Физике" (книга 2, главы 4–6). Занимаясь исследованиями трудов своих предшественников (в основном – Эмпедокла и Демокрита), Аристотель сформулировал три точки зрения на случайность: 1) то, о чем говорят "это случайно", но что на деле имеет определенную причину; 2) мир возник случайно, но затем всё протекает по регулярным законам; 3) случайность как недоступная пониманию закономерность. [12]

В каждую эпоху мыслители на мироздание смотрели под своим углом зрения. Постепенно им нашлось название – познавательные модели мира. Это набор аксиом и утверждений очевидных ученому (ученым) через которых принято было объяснять (к ним сводить, ими моделировать) все остальные факты и понятия. Познавательные модели мира рассматриваются, как основа научного метода познания. Перечислим системы моделей познания, которые в разное время так или иначе определяли направления и цели научных исследований, которые, очевидно, и отражались на систему образования в свои периоды. В том числе и по отношению к случайности. Семиотическая, механическая, статистическая, диатропическая. Во всех этих познавательных моделях есть свое отношение к тем или иным категориям. С ними в науку входили такие понятия, как закон сохранения, торговый баланс, баланс природы, однородное и изотропное пространство, процент. Каждая из этих познавательных моделей завоевывали науку в разные периоды, и в их терминах было принято трактовать все основополагающие понятия отраслей наук, в частности, все что связано и со случайностью.

В настоящее время тоже ученые о случайности говорят немало. Например, Ю.В.Чайковский описывает случайность не только с философской и исторической сторон, но и со стороны математического и технического аспектов понимания случайности. [12] Сегодня можно встретить несколько наук, изучающих случайность. Например, Ю.В. Чайковский называет науку о случайности - алеатика. [12] Но есть и алеаторика. Термин для этой науки о случайности предложен В.А. Марковым в 1988г. [9] Индефинитика-наука, которая пока только создается, пишет Г.Н. Зверев [2].

Мы не будем углубляться во все тонкости этих познавательных моделей, в новые появляющиеся науки, а просто посмотрим на это понятие под разными углами зрения, делая приоритет религии. Поскольку, очевидно, что в динамике окружающей реальной действительности нет проблем которых бы не охватывал Священный Коран.

В Исламе нет понятия случайность, а есть понятие предопределение.

В книге "Исламоведение" богословов и исламоведов Эльмира Кулиева, Марата Муртазина и др. сказано: «Вера в предопределение и судьбу является последней, шестой основой веры в исламе. Во многих аятах Корана указывается на то, что всё происходящее во Вселенной было заранее предопределено Аллахом и соответствует Его мудрому замыслу: «Воистину, Мы сотворили каждую вещь согласно предопределению» (сура 54 «Луна», аят 49). Аллаху известно обо всём, что происходит на небесах и на Земле. Ничто не может быть сокрыто от Него, и судьба всех творений была известна Ему до того, как Он сотворил их. Коран гласит: «Ему известно то, что на суше и в море. Даже лист падает только с Его ведома. Нет ни зёрнышки во мраках земли, ни чего-либо свежего или сухого, чего нет в Ясном Писании» (сура 6 «Скот», аят 59). Пророк Мухаммад (с.аь.в.) сказал: «Аллах записал судьбу всех творений за пятьдесят тысяч лет до сотворения небес и земли». Аллах сотворил всё, что есть во Вселенной, включая человеческие деяния и помыслы: «Аллах сотворил вас и то, что вы делаете» (сура 37 «Стоящие в ряд», аят 96). Согласно Корану, поступки людей зависят от их желаний и возможностей. Аллах помещает в их сердца желания и даёт им возможность осуществить их. Он творит причину, которая воплощается в результат. Поэтому считается, что поступки людей совершаются ими, но создаются Аллахом, единственным Творцом всего сущего.

Вместе с тем, происходящее во Вселенной можно разделить на две категории.

К первой относятся объективные явления, которые происходят независимо от воли человека. К ним относятся, например, рождение и смерть, удача и везение, дождливая погода и засуха и т.д.. Всё это происходит исключительно по воле Аллаха.

Ко второй категории относятся деяния, совершаемые людьми, т.е. события происходящие только с дозволения Аллаха.

Итого, ничто не происходит без значительного или какого либо вмешательства случайности, возникающей под воздействием непостоянных, побочных причинных связей, изменяющих ход явления при его повторении. Многочисленность и преобладание таких влияний создают случайное событие в бытовом понимании. Она на самом деле является скрытой формой предопределенности, непредсказуемые случайные события.

Бытовое понимание случайности и математическое понятие «случайное событие» по смыслу не однозначны. Математика отвлекается (абстрагирует) от конкретной физической природы реального случайного события и рассматривает его

лишь в проблеме «быть или не быть», выпадет или не выпадет, плюс или минус — наступит или не наступит событие в явлении, элементом которого оно является. Ее методы не дают возможности предсказать исход отдельного случайного явления, но позволяют предсказать средний суммарный результат массы однородных случайных явлений. Следовательно, зная законы, согласно которым протекают массовые случайные явления, можно добиваться в случае необходимости целенаправленного изменения хода случайных явлений, их контролирования, уменьшения, а если нужно, то увеличения их влияния на практику. Для решения задач, возникающих при изучении массы случайных явлений, потребовалось создание специальных методов, позволяющих глубже анализировать явления с учетом присущих им элементов случайности. Возникла и разветвилась «математика случайного» — наука, которую затем назвали теорией вероятностей. Теория вероятностей раскрывает объективные закономерности, присущие массовым явлениям.

Случайность математически и сегодня никак не определяется. Но, она входит составным компонентом в теорию вероятностей. И вроде бы, представлена достаточно полно. Случайное событие — подмножество множества исходов случайного эксперимента; при многократном повторении случайного эксперимента частота наступления события служит оценкой его вероятности. Случайное событие, которое никогда не реализуется в результате случайного эксперимента, называется невозможным. Случайное событие, которое всегда появляется в результате случайного эксперимента, называется достоверным. Точное описание природы случайного эксперимента влечет определение элементарных исходов, случайных событий и их вероятности, случайных величин и т. п. Случайность появляется, но, лишь на мгновение. В школьном курсе математики дается такое его пояснение: случайное событие это такое событие, которое может произойти, а может не произойти. И сразу снова растворяется в терминологии теории вероятностей. Что такое случайность мы вроде понимаем, а вот как это зафиксировать на языке математики – большой вопрос. Возникло новое понимание. Теперь мы не вспоминаем о случайности, а учитываем только её отдельную характеристику – вероятность. Вот о вероятности, как расчетной характеристике случайности и говорит теория вероятностей.

На сегодняшний день в школьной системе образования нет конкретной воспитательно-познавательной модели, основанной на материалистических, диалектических или еще на каких-то конкретных взглядах. Образовательные стандарты гибко отходят от этой проблемы. Все перекладывая на плечи самого учителя. Хотя, подсознательно все пока держится на материалистических позициях, что конечно ограничивает требования образовательных стандартов. Разночтения и разногласия относительно роли религии, имеющиеся в обществе, обусловлены прежде всего отсутствием достаточных знаний о ней или же целенаправленным искажением незыблемых духовных ценностей.

Итого, вышеописанный междисциплинарный подход, учитывающий историю развития категории случайность, охватывающий религиозную составляющую вместе с научной, может сформировать правильное мировоззрение учащихся в процессе преподавания школьных дисциплин, фундаментом которого является непротиворечивая система знаний о природе и обществе. В противоположность мировоззрению, считавшей ещё недавно религию и науку совершенно несовместимыми, диаметрально антагонистическими понятиями. Поскольку, с точки зрения религии, наука – путь изучения Вселенной и всего того, что в ней существует, посредством чего человечеству и раскрывается колоссальность сотворённого Всевышним.

Список литературы:

1. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие для вузов / В.Е. Гмурман; изд. 6-е. – М.: Высшая школа, 1997.

2. Зверев Г.Н. О термине «информация» и месте теоретической информатики в структуре современной науки http://rudocs.exdat.com/docs/index-50050.html.

3. Карпенков С.Х. Основные концепции естествознания / С.Х. Карпенков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.

4. Коротаев А.М. Законы истории. Математическое модулирование развития Мир-Системы. Демография, экономика, культура / А.М. Коротаев, А.С. Малков, Д.А. Халтурина. – М.: УРСС, 2007.

5. Мухин О.И. Моделирование систем. Лекция 23. Моделирование случайного события.

6. Никитин А.В. Закономерность случайности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567.

7. Иорданский Н.Н. Эволюция жизни / Н.Н. Иорданский. – М.: Академия, 2001.

8. Ниворожкина Л.И. Математическая статистика с элементами теории вероятностей / Л.И. Ниворожкина, З.А. Морозова. – М.: Март, 2005.

9. Скворцов Г.Е. Система законов природы / Г.Е. Скворцов. – СПб.: Петрополис, 2004.

10. Хоргин Я.И. Как объяснить необъятное / Я.И. Хоргин. – М.: Знание, 2014.

11. Чайковский Ю.В. Что такое случайность? ttp://www. kudrinbi.ru/public/431/index.htm

УДК 378:371.134

Svitlana Khominets
Postgraduate student at the Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School,
Oksana Povidaychyk
Doctor of Pedagogic Science,
Professor at the Department of Sociology and Social Work,
Oleksandra Kanyuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
State University «Uzhhorod National University».

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Хоминець Світлана Іванівна
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Повідайчик Оксана Степанівна
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціології та соціальної роботи,
Канюк Олександра Любомирівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Abstract. The article investigates the problem of formation of professional mobility of future teachers in higher education. The essence of the phenomenon of professional mobility is examined. The content of scientific approaches to the formation of professional mobility of teachers is defined and revealed. They are: systemic, competence, process, situational, subjective. In the context of these approaches, the formation of professional mobility of teachers is studied from the standpoint of systemic properties and relationships that determine the integrity, stability and internal organization of the research process, aimed at forming key competencies and personal qualities of modern professionals.

Анотація. У статті досліджується проблема формування професійної мобільності майбутніх педагогів у вищій школі. Розглянуто сутність феномена професійної мобільності. Визначено та розкрито зміст наукових підходів до формування професійної мобільності вчителів: системного, компетентнісного, процесного, ситуаційного, суб'єктного. У контексті зазначених підходів формування професійної мобільності педагогів вивчається з позиції системних властивостей і зв'язків, які обумовлюють цілісність, стійкість і внутрішню організацію досліджуваного процесу, спрямовану на формування ключових компетенцій і особистісних якостей сучасних фахівців.

Key words: professional training, professional mobility, scientific approach, teacher, high school.
Ключові слова: фахова підготовка, професійна мобільність, науковий підхід, педагог, вища школа.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта є соціокультурним механізмом цілеспрямованого впливу на розвиток особистості і результати навчання, одним із яких є формування професійно мобільного фахівця, здатного до реалізації власного потенціалу не тільки в межах одної професії (вертикальна мобільність), але й в умовах зміни фахової діяльності (горизонтальна мобільність). Компетентності, сформовані в педагогів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і під час проходження практики до певної міри універсальні, оскільки забезпечують можливість людині реалізувати себе в професії. Однак, різні об'єктивні і суб'єктивні життєві обставини (відсутність вакансій у освітніх закладах, незадоволеність заробітною платною, переоцінка власних можливостей у професії) зумовлюють визначення для студента, поряд з основним, «запасного» шляху, який забезпечить можливість фахової діяльності в іншій (суміжній з педагогічною) сфері. Відтак актуалізується проблема визначення наукових підходів до формування професійної мобільності педагогів (ПМ), що дозволить виявити основні напрями, цілі і принципи начальної діяльності та вибудувати певну систему педагогічних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми професійної мобільності фахівців різних професійних галузей (Л. Амірова, Д. Голдторп, Л. Горюнова, О. Дункан, Р. Еріксон,

Р. Пріма, Л. Сущенцева, Д. Фазермен, І. Хом'юк). Питання формування готовності майбутніх педагогів до професійної мобільності у закладах вищої освіти частково вивчають І. Богданова, А. Ващенко, Л. Домінеллі, Д. Гласс, Є. Іванченко, Ю. Калиновський. Соціально-психологічні аспекти професійної мобільності особистості розглядаються Б. Ананьєвим, Л. Божович, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін.

Динамічні зміни в сучасному освітньому середовищі залишають простір для подальших досліджень проблеми формування професійної мобільності майбутніх педагогів, зокрема, визначення комплексу наукових підходів щодо організації цього процесу.

Мета статті полягає в узагальненні наукових підходів до формування професійної мобільності педагогів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основою формування професійно мобільного педагога є неперервна фахова підготовка в закладі вищої освіти. Для того, щоб володіти компонентами ПМ і активно розвивати їх на етапі професійної соціалізації, до моменту закінчення ЗВО у випускника повинна бути сформована готовність до ПМ. При цьому виробляється первинний досвід мобільної поведінки при вирішенні освітніх, квазіпрофесійних, практичних, навчально-виробничих завдань. Для розв'язання цієї проблеми необхідно, перш за все, визначити вимоги, які пред'являються до професійно мобільного фахівця.

У контексті нашого дослідження «мобільність» трактується як «здатність до швидкого пересування, рухливість, мінливість» [1], «здатність швидко діяти, приймати рішення» [2], «здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки й технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. Передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання … завдань» [3]. Таким чином, стосовно людини мобільність можна трактувати як її реакцію на зміни у внутрішньому і зовнішньому середовищі, вибір ефективного напряму (організації) своєї діяльності.

Аналізуючи професійну мобільність у контексті загальної теорії мобільності можна виокремити два підходи до її вивчення. У межах першого підходу професійна мобільність розглядається як переміщення індивідів у соціально-професійній структурі суспільства, що зумовлено зміною їх професійного статусу (освоєння суміжних професій за набутою спеціальністю, зміна кваліфікації, яка пов'язана з підвищенням або пониженням статусу). Другий підхід розглядає професійну мобільність як особистісну якість, сформовану в процесі навчальної діяльності, яка характеризується здатністю легко і швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи вирішення нестандартних проблем і виконання нетипових завдань.

Так, дослідник А. Деркач під професійною мобільністю розуміє здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці [4]. На думку автора, розглянутий феномен передбачає володіння високим рівнем професійних знань, вміння їх ефективно застосовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних сферах діяльності, здатність переключення з одного виду діяльності на інший, готовність до реалізації професійних функцій [4].

Науковець Е. Зеєр представляє професійну мобільність як готовність і здатність працівника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін до них, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень. У структурі професійної мобільності педагогів – суб'єктів інновацій, вчений виокремлює п'ять домінантних якостей: готовність до нововведень, креативність (здатність до творчості), наднормативну активність, інтелектуальну лабільність і рефлексивність [5].

У контексті нашого дослідження представляє інтерес поняття «професійна мобільність педагога». Так, Ю. Калиновський під зазначеним терміном розуміє здатність учителя організовувати діяльність з іншими суб'єктами освітнього процесу (учні, їхні батьки, студенти, колеги, адміністрація, представники соціуму), відповідно до цілей і завдань сучасної концепції освіти, цінностей світової, вітчизняної, регіональної і національної культур, що передбачає високий рівень соціокультурної та соціально-педагогічної компетентності. Підготовка вчителів повинна бути спрямована на формування в них готовності (за необхідності об'єктивного чи суб'єктивного характеру) до зміни свого статусу, вільного «географічного» переміщення в професійній сфері, освоєння нових фахових «територій» та видів діяльності.

У вертикальному зрізі мобільність педагога означає його готовність до кар'єрного зростання від педагога до управлінця будь-якого рівня в сфері освіти. Горизонтальна мобільність учителя передбачає його готовність до роботи в державних і недержавних освітніх закладах різного типу, а також до зміни професійної сфери [6].

Враховуючи вищенаведені визначення професійної мобільності, ми будемо розуміти її як готовність педагога до професійної діяльності в освітній сфері та суміжних з нею галузях, що передбачає здатність швидко і якісно виконувати фахові завдання, в тому числі через організацію міжпрофесійної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу; готовність фахівця змінювати свою професію, а також місце і вид діяльності.

Зважаючи на тенденцію вибору та інтеграції різних наукових підходів для аналізу об'єктів наукових досліджень, у нашій роботі у

відповідності з визначеною метою (формування ПМ педагога) вибрані системний, компетентнісний, процесний, ситуаційний і суб'єктний підходи. Розглянемо кожний із них детальніше.

Системний підхід, який представляє загальнонауковий рівень методології, є одним із провідних у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей, оскільки серед його основних функцій переважає осмислення загального напряму руху наукового пізнання. Оскільки в межах цього підходу чітко визначається проблема і окреслюються шляхи її вивчення, він дає можливість ефективно реалізовувати більш конкретні наукові підходи.

Методологія системного підходу отримала педагогічну інтерпретацію в роботах В. Беспалька, І. Блауберга, Н. Кузьміної та ін. Системний підхід до проблеми формування професійно-мобільних фахівців у своїх дослідженнях частково використовували Л. Амірова, Л. Горюнова, Є. Нікітіна.

Розглянемо основні положення системного підходу до досліджуваної нами проблеми:

1) системний підхід забезпечує комплексне вивчення проблеми формування професійної мобільності майбутніх педагогів на всіх етапах навчання;

2) формування професійної мобільності вчителів є підсистемою системи фахової підготовки, що дозволяє здійснювати його реалізацію з урахуванням загальнодидактичних принципів професійної підготовки;

3) професійна мобільність майбутніх педагогів формується в цілісному педагогічному процесі, в якому всі компоненти взаємопов'язані між собою;

4) ефективність формування професійної мобільності студентів залежить від організації цілеспрямованих системних дій.

Системний підхід до дослідження проблеми формування професійної мобільності педагога дозволяє розглядати цей процес як результат якісного вдосконалення дій майбутнього фахівця у взаємодії з суб'єктом своєї діяльності, а також як саморегульовану систему. З цієї точки зору Л. Амірова професійну мобільність учителя розглядає як систему, яка складається із сукупності компонентів: особистісної активності, фахової компетентності, гнучкості, адаптивності, професійно-педагогічного новаторства, основою якого є здатність до творчої діяльності, рефлексії [7].

Отже, у межах системного підходу професійно мобільний фахівець розглядається як професіонал, здатний оцінити майбутнє як «віяло можливостей», вільно приймати рішення в ситуації невизначеності і відповідно діяти. Для цього педагог повинен володіти здатністю до самоосвіти і цілепокладання, що забезпечує можливість моделювання майбутньої діяльності. Показниками професійної мобільності в рамках цього підходу є готовність до зміни видів діяльності, поведінкових ролей, сформованість аналітичних, дослідницьких, проектних, прогностичних умінь тощо. Тому, на нашу думку, для формування в студентів зазначених здібностей необхідно забезпечити варіативність професійної підготовки майбутніх учителів, активізувати творчу, науково-дослідницьку діяльність через їхню участь у реальних освітніх проектах, розвивати інформаційно-освітнє середовище студентів, яке забезпечує можливість самоосвіти майбутніх педагогів.

Концептуальною базою нової освітньої парадигми є компетентнісний підхід (Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Меркулова, Н. Ничкало). Особливістю цього підходу є специфічний погляд на результат навчання, який розглядається не як сума засвоєної інформації (традиційний підхід), а як здатність застосовувати отримані знання і вміння в різних, в тому числі нестандартних і проблемних ситуаціях.

Так, Л. Меркулова зазначає, що «компетентнісний підхід забезпечує формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів освітнього процесу, яка спрямована на розширення поля діяльності майбутнього фахівця на ринку праці та становлення професійно мобільної особистості» [8, с. 298]. Л. Горюнова відзначає, що, «спираючись на компетентнісний підхід, ми можемо уявити процес становлення професійної мобільності фахівця через розвиток певних компетенцій ... » [9, с. 189].

Визначимо положення компетентнісного підходу, які є значущими для нашого дослідження:

- зазначений підхід передбачає встановлення взаємозв'язку професійної підготовки в закладах вищої освіти з вимогами ринку праці з метою вдосконалення процесу формування в майбутніх фахівців набору компетенцій, які лежать в основі ПМ;
- «компетентність» узагальнює в собі поняття «знання», «уміння», «навички», «здатності», інтеграція яких дає можливість отримати узагальнену модель мобільного фахівця і абстрагуватися від конкретних дисциплін і об'єктів праці.

Підкреслимо, що компетентнісний підхід уможливлює узгоджене застосування різних наукових теорій у процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема процесного, ситуаційного і суб'єктного підходів.

Процесний підхід найбільш активно використовується в галузі менеджменту і управлінні якістю освіти (І. Данилов, Є. Левіна, О. Нісман, О. Поровський). Основне положення цього підходу – орієнтація на потреби і задоволеність усіх споживачів результатів підготовки фахівців у вищій школі. Особливістю процесного підходу є наявність об'єктивної залежності результату кожного процесу на «виході» від «входу» при обов'язковій наявності його керованих характеристик. Таким чином, досягається взаємозв'язок елементів процесу формування ПМ майбутніх педагогів, його

цілісність і неперервність. Споживачами результатів підготовки, з позиції процесного підходу, є роботодавці, студенти і викладачі. Зазначений підхід дозволяє гнучко реагувати на зміни у вимогах до професійних компетенцій сучасних фахівців за допомогою своєчасного внесення змін у процес професійної підготовки.

Отже, реалізація процесного підходу в процесі формування ПМ педагогів:

1) гарантує цілісність і безперервність освітнього процесу;

2) дозволяє проектувати процес формування професійної мобільності майбутніх учителів у формі послідовних етапів;

3) вимагає детальної регламентації процесу формування ПМ студентів;

4) визначає вимоги до результатів процесу формування професійної мобільності майбутніх педагогів.

Таким чином, процесний підхід зосереджений не тільки на оцінці основних характеристик кінцевого продукту, але й на вивченні головних параметрів освітнього процесу, які, в результаті, забезпечують якість результату навчання. При цьому, зазначений підхід виступає науковою основою забезпечення різноманітних взаємозв'язків у процесі навчання, їх об'єктивної оцінки для встановлення ступеня відповідності вимогам споживачів, а також визначення організаційних і педагогічних заходів щодо усунення недоліків і підвищення якості навчання.

Зауважимо, що ефективність реалізації процесного підходу у вищій школі досягається через забезпечення визначених педагогічних умов: наявності у ЗВО системи якості освіти; комплексної системи організації і управління навчальним процесом.

Ситуаційний підхід. Актуальність реалізації цього підходу в процесі підготовки професійно мобільних педагогів зумовлена тим, що в зв'язку зі зростанням і ускладненням соціальних зв'язків у сучасному суспільстві, людина стає суб'єктом численних ситуацій, як життєвих, так і професійних. Сутність ситуаційного підходу стає зрозумілою з трактування ключового поняття «ситуація», яку Н. Солодухо розглядає як «сукупність чинників, що визначають змінні умови» [11].

У відповідності з цим підходом, рівень ПМ учителя залежить від ситуацій і подій різного ступня значимості для людини. Професійно мобільний педагог – це фахівець, активність якого спрямована на перетворення себе в професії і оточуючому середовищі. Він здатний виконувати свою діяльність в умовах постійної зміни подій, тобто проявляти ситуаційну змінність. Оскільки подія (ситуація) означає поштовх, розрив, який порушує інерцію і лінійність цілеспрямованого руху, то саме вона може виступати чинником, який детермінує ПМ фахівця. Показником мобільності при цьому є здібності людини впливати на події, управляти ними, застосовувати їх для власного саморозвитку. Відповідно сучасний освітній простір повинен бути наповненим значимими для особистості подіями, які б зумовлювали її самовдосконалення, розвиток умінь працювати з реаліями і можливостями [9].

Отже, ситуаційний підхід передбачає вивчення різноманітних ситуацій у освітніх цілях. Роль викладача полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють підвищенню мотивації студентів до вивчення програмового матеріалу і досягненню визначених освітніх цілей, головною з яких є формування в майбутніх учителів певних компетенцій. Варто відзначити, що насичення освітнього середовища різними ситуаціями вимагає застосування нестандартних механізмів і технологій, що ускладнює реалізацію цього підходу в процесі підготовки професійно мобільного педагога.

У процесі формування професійної мобільності майбутніх педагогів одним із провідних, як зазначають дослідники (Н. Волянюк, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Семиченко), є суб'єктний підхід.

Вперше процес становлення і розвитку людини через її суб'єктні властивості системно досліджував С. Рубінштейн. В основі суб'єктного підходу – культурно-історична теорія Л. Виготського, яка передбачає розвиток вищих психічних функцій за принципом перетворення «зовнішнього у внутрішнє». С. Рубінштейн поглиблює і уточнює детермінанти психічного розвитку людини і зазначає: «Людина не тільки об'єкт різних впливів, а й суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, перетворює й свою власну особистість, свідомо регулює свою поведінку» [12]. Розвиток людини автор розглядає як становлення особистості – активного і свідомого суб'єкта людської історії. Її формування не є продуктом взаємодії різних зовнішніх факторів, а «рухом» суб'єкта, залученого в різноманітні взаємини з навколишнім середовищем. Таким чином, дослідник пов'язує особистісний розвиток людини з її суб'єктністю, визначаючи останню як самоактивність, саморозвиток, усвідомлену саморегуляцію.

Самоактивність і саморозвиток пов'язані із здатністю людини виходити за межі власної діяльності з метою її аналізу, оцінки та подальшої організації. Процес становлення професіонала при такому підході розглядається як саморозвиток людини протягом усього життя. Наявність у студентів механізмів саморегуляції дозволяє їм визначати стратегію своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії і оцінювати їх результат, визначати перспективи свого розвитку, що є суттєвим у процесі формування професійно мобільного фахівця.

Підкреслимо, що провідними умовами, які забезпечують розвиток суб'єктності майбутніх педагогів у процесі формування їхньої ПМ є: орієнтація на суб'єктний досвід студентів;

урахування індивідуальних особливостей, диференційований підхід; проблематизація змісту навчальної та проектної діяльності; організація спільної навчальної роботи як передумова професійного спілкування та особистісної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У педагогічній літературі накопичена значна кількість теоретичних досліджень з проблеми формування професійної мобільності педагогів. У відомих теоріях представлено низку методологічних підходів щодо підготовки сучасних фахівців, узагальнення яких дозволило виокремити комплекс наукових підходів до формування професійної мобільності педагогів: системний, компетентнісний, процесний, ситуаційний, суб'єктний. Кожний із зазначених наукових підходів є базисом для побудови педагогічного процесу в сфері підготовки майбутніх учителів і визначення перспектив розвитку теоретичних знань у цій галузі.

Отримані в процесі дослідження висновки не претендують на вичерпне вирішення окресленої проблеми. Подальшого вивчення вимагає питання розробки, обґрунтування і експериментальної перевірки моделі формування професійної мобільності педагогів на різних освітніх ступенях.

Список літератури

1. Яременко В. Новий словник української мови / В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 2001. 926 с.

2. Шпекторенко І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця. Університетські наукові записки. 2007. № 4 (24). С. 467–472.

3. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.

4. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.

5. Зеер Э. Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности. Педагогическое образование. 2011. №5. С. 90–97.

6. Калиновский Ю. А. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2001, 46 с.

7. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2009. 410 с.

8. Меркулова Л. П. Компетентностная модель профессиональномобильного специалиста технического профиля. Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета. 2006. №1. С. 294–303.

9. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 344 с.

10. Поровский А.Г., Орлов О.С. Использование процессного подхода в формировании профессиональных компетенций студентов. Менеджмент качества и инновации 2008: сб. материалов первой регион. науч.-практ.конф (Великий Новгород, ноябрь 2008 г.). Великий Новгород, РГУИТП, 2008. С.146–155.

11. Солодухо Н.М. Методология ситуационного подхода в научном познании. Фундаментальные исследования. 2005. №8. С. 85–87.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

УДК 376.6

***Kozubovska* I.V.**
doctor of pedagogic sciences, professor,
head of Department of General
Pedagogic and Pedagogic of Higher School
Kozubovsky R.V.
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the department of sociology and social work
Shelever O.V.
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the department of psychology
Uzhhorod National University

FORMATION OF A HEALTHY LIFE STYLE OF PRESCHOOL CHILDREN IN ORPHANAGES

Козубовська І.В.
доктор пед. наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Козубовський Р.В.
кандидат пед. наук, доцент
кафедри соціології і соціальної роботи,
Шелевер О.В.
кандидат пед. наук, доцент
кафедри психології
Ужгородський національний університет

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ

Abstract. This article deals with the problem of a healthy life style formation of preschool children in orphanages. It is proved that these children have serious problems in their physical, mental and emotional health. The main features of this category of children are discussed. The meanings of terms «health», «healthy life style» are analyzed. The model of formation of a healthy life style of preschool children in orphanages is proposed.

Анотація. В статті розглядається проблема формування здорового способу життя дошкільників у дитячих будинках. Доведено, що ці діти мають серйозні відхилення у фізичному, ментальному емоційному здоров'ї. Охарактеризовано основні особливості цієї категорії дітей. Розкрито значення термінів «здоров'я», «здоровий спосіб життя». Запропонована модель формування здорового способу життя дітей в дитячих будинках.

Key words: health, a healthy life style, preschool children, orphanages.
Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, дошкільники, дитячі будинки.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні досить чіткими є тенденції до зниження рівня здоров'я дітей. На думку багатьох учених (В. Каменська, Б. Капустян, З. Макарова, Н. Максимова, В. Оржеховська та ін.), медиків і вчителів загальноосвітніх шкіл, тільки 10-15% дітей приходять в школу абсолютно здоровими, в інших мають місце відхилення у фізичному, психічному, духовному здоров'ї. У зв'язку з цим соціальна ситуація розвитку таких дітей вже порушена. Хворобливий стан може негативно вплинути на подальші перспективи розвитку особистості дітей. Зазвичай значна частина з них не здатна успішно справитися з тим навчальним навантаженням, яке сьогодні існує в початковій школі.

Таким чином, очевидною є актуальність проблеми зміцнення і збереження здоров'я дітей, починаючи вже з дошкільного віку.

Дошкільний вік загалом – надзвичайно важливий етап розвитку дитини. Що стосується старшого дошкільного віку, то саме в цьому віці створюються оптимальні умови для формування у дітей основ здорового способу життя, що зумовлено їх психофізіологічними властивостями: інтенсивно розвиваються образні форми пізнання навколишнього світу, що свідчить про готовність оволодіння інформацією про елементи здорового способу життя (від конкретних понять до зв'язків між ними); діяльність дітей спрямовується підпорядкуванням мотивів, які активно розвиваються і вдосконалюються; відбуваються зміни в емоційно-вольовій сфері. Якщо дошкільник до 3 років не здатний на вольові зусилля, то старший дошкільник вже може регулювати свої дії.

Діти старшого дошкільного віку здатні засвоїти елементарні знання, які стосуються здорового способу життя і усвідомити їх важливість (дотримання режиму дня, гігієнічних процедур, рухової активності), а також сформувати уміння і навички їх реалізації (вмиватися, чистити зуби, робити зарядку та ін.).

Отже, формування основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку – важливе педагогічне завдання. Однак його вирішення ускладнюється недостатньою розробленістю системи педагогічних впливів, засобів і умов, за яких може бути забезпечене формування здорового способу життя дітей

Ще менше вивченими є питання формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в дитячих будинках, хоч саме ця категорія дітей зазвичай має найбільші проблеми зі здоров'ям і вимагає підвищеної уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми здоров'я і здорового способу життя ретельно досліджуються українськими і зарубіжними вченими (В. Деркунська, С. Козлова, В. Оржеховська, Р. Розенберг, Б. Спок, В. Стинська та ін.). Значна частина досліджень присвячена специфіці формування особистості дитини в умовах дитячого будинку, школи-інтернату (Л. Олифіренко, І. Трубавіна, Л. Шипіцина та ін.). Проте питання формування здорового способу життя дошкільників в інтернатних закладах поки що не висвітлені достатньо.

Метою статті є аналіз особливостей формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку в дитячих будинках.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я зазвичай розглядається у науковій літературі як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних дефектів [1, с. 172]. При цьому вчені виділяють фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я, але всі вони взаємозв'язані і взаємозумовлені [2].

Відповідно, здоровий спосіб життя – це такий спосіб життєдіяльності людини. метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. Це – гармонійний режим поєднання роботи (навчання) і відпочинку, правильне харчування, фізична активність, дотримання гігієни, відсутність шкідливих звичок, доброзичливе ставлення до оточуючих, оптимізм.

Що стосується здоров'я дітей, то вчені (Ю. Змановський, І. Соколова, А. Щербак та ін.) відзначають, що дитина може вважатися здоровою, якщо вона в фізичному плані: добре фізично розвинена, активна, не втомлюється дуже швидко, може долати втому; в інтелектуальному плані: проявляє хороші розумові здібності, допитлива, має багату уяву, схильна до навчання; в моральному плані: чесна, щира, доброзичлива; в соціальному плані: комунікативна, розуміє гумор; в емоційному плані: життєрадісна, врівноважена, здатна дивуватися, захоплюватися і т.п.

Зауважимо, що все це аж ніяк не характерне для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в дитячих будинках. Певна частина з них потрапила сюди після перебування до 3 років в будинку дитини, а значна частина була вилучена з неблагополучних сімей, або ж батьки дітей загинули, пропали без вісти, знаходяться під арештом. Всі ці діти мають значні проблеми зі здоров'ям.

Коротко охарактеризуємо основні особливості цієї специфічної категорії дітей.

Встановлено, що переважна більшість вихованців дитячих будмнків перед тим, як потрапити сюди, перенесли різні види насильства. Це, насамперед, фізичне насильство – навмисно нанесені дитині батьками, чи особами, які їх заміняють, або іншими людьми фізичні пошкодження, які можуть викликати розлади як фізичного, так і психічного здоров'я, привести до відставання в розвитку. Можливими ознаками цього є: множинні ушкодження специфічного характеру (сліди від побоїв ременем, сигаретні опіки, крововиливи в очне яблуко, вибиті зуби і т.п.); ознаки незадовільного догляду за дитиною (гігієнічна занедбаність, висипки; пасивна реакція на біль; страх перед відвідинами батьків у вихідні або на канікулах; надмірна поступливість; бажання приховати причину травм; негативізм, агресивність; псевдодорослa поведінка та ін.

Сексуальне насильство – усвідомлене або неусвідомлене втягнення в сексуальні дії з дорослими. До сексуального насильства відносяться сексуальні дії, якщо вони здійснюються із застосуванням сили або погроз. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстави вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє достатньою свободою волі, вона перебуває в залежності від дорослого і, крім того, не може повністю передбачати наслідки сексуальних дій. Можливими ознаками сексуального насильства є: хвороби, які передаються статевим шляхом; різкі зміни у вазі тіла; замкнутість; страх; зміни рольової поведінки; регресивна поведінка; намагання повністю закрити тіло одягом, навіть, якщо в цьому нема необхідності; нічні жахи; невластива даному віку сексуальна поведінка; безпричинні нервово-психічні розлади, депресія.

Психічне (емоційне) насильство – тривалий, постійний або періодичний вплив, який приводить до формування у дитини патологічних властивостей характеру або до інших порушень у розвитку особистості. До цієї форми насильства відносяться: неприховане неприйняття дитини, постійна критика її дій, яка проявляється в словесній формі, без фізичного насильства, пред'являння занадто високих вимог до дитини, її фізична чи соціальна ізоляція, постійне невиконання дорослими обіцянок, даних дитині і т.п. Можливими ознаками цього є : затримка психічного і фізичного розвитку, наявність різних соматичних захворювань (ожиріння або, частіше, навпаки, різка втрата маси тіла, хвороби шлунка, алергії). Нервові тіки, енурез, порушення апетиту; тривожність, порушення сну, замкнутість, низька самооцінка, агресивність, депресія.

Моральна жорстокість – відсутність з боку батьків, чи осіб, які їх заміняють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза для здоров'я і розвитку. Незадоволення основних потреб дитини може включати: відсутність нормального житла, одягу, їжі, освіти (батьки не звертають увагу чи відвідує дитина школу), медичної допомоги (батьки не звертаються до лікаря у випадку захворювання дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою нещасного випадку, бути втягненою в злочинні дії, вживати алкоголь, наркотики. Можливими ознаками моральної жорсткості є: відставання у фізичному розвитку; затримка мовленнєвого розвитку, низька маса тіла, яка не відповідає вікові дитини; часті випадки травматизму; часті хронічні та інфекційні захворювання; санітарно-гігієнічна занедбаність; втомлений, сонливий вигляд; постійний голод; намагання будь-що звернути на себе увагу дорослих; апатія, пасивність; агресивність; невміння контактувати, дружити з ровесниками; регресивна поведінка; дефіцит знань.

Серед обстежених нами дітей старшого дошкільного віку – вихованців інтернатних установ, більшість перенесла всі вищезгадані види насильства. Найчастіше – це випадки моральної жорстокості (близько 75%), психічного насильства (близько 60%), фізичного насильства (близько 55%), сексуального (близько 10%). Що стосується втягнення дітей у злочинну діяльність, то зазвичай це були випадки в сім'ях циганської народності.

Разом з тим відзначимо, що визначити точно, якому виду насильства піддавалася дитина до її вступу в інтернатний заклад, досить важко, бо часто мали місце кілька видів насильства по відношенню до дитини, наприклад, моральна жорстокість і фізичне насильство і т.п.

В результаті перенесеного насильства, минулих стресових ситуацій у дітей часто виникали стресові стани, які, як правило, негативно впливають на нормальне функціонування всього організму. Вони викликаються багатьма причинами – втратою близької людини, розлученням і повторним шлюбом батьків, тривалими хворобами, насильством, в тому числі сексуальним, конфліктами, стихійним лихом, катастрофами. Сила переживання індивідом стресових ситуацій залежить від того, як події і обставини ним сприймаються та інтерпретуються. Діти не здатні регулювати силу переживань. Переживання стресових ситуацій залишає значний слід в психіці дитини, і чим вона менша, тим сильнішими можуть виявитися наслідки переживань. Відзначимо також, що чим менша дитина, тим важче складається для неї ситуація розвитку в неблагополучній сім'ї, де мають місце постійні конфлікти, сварки, бійки, що викликає почуття незахищеності у дитини.

Сильний негативний вплив на дитину має ситуація, коли сім'я розпадається. Діти відчувають страх, тривогу, беззахисність.

Надзвичайно складною для розвитку дитини є обстановка в сім'ї, де дитину не люблять, знущаються над нею. Вона терпить голод, холод, побої. Такі діти, ще перебуваючи в сім'ї, починають боятися темряви. У них з'являється звичка кусати нігті, поводити себе агресивно. Така ж поведінка спостерігається у них в перші дні перебування в інтернатних установах.

Переживання травмуючих ситуацій повторюються, закріплюються у свідомості, постійно згадуються дітьми. Це можуть бути образи, думки, жахливі сни, негативні почуття, фізіологічна реактивність, яка проявляється в болях шлунка, голови, дратівливості і т.п. Психіка поступово «зживається» з переживанням травм, пристосовується, а симптоми травматичних переживань у вигляді психічних відхилень є способом виживання.

Життя дитини поза сім'єю приводить до виникнення особливого психічного стану – психічної депривації. Цей стан виникає в особливих життєвих ситуаціях, коли індивід не має можливості задовольнити деякі основні психічні потреби протягом тривалого періоду.

У дітей, які виховуються поза сім'єю, проходять зміни особистості, виникає особистісна депривація, яка сприяє формуванню негативних особистісних якостей. На розвиток дитини в інтернаті особливо згубно впливає відсутність матері. Має місце також сенсорна депривація (звуження середовища), соціальна (зменшення комунікативних зв'язків з оточуючими), емоційна (зниження емоційного тону при взаємовідносинах з іншими людьми). Часто нелегко, або й неможливо виділити основний вид депривації у дитини в інтернатній установі. Здебільшого, проявляється взаємодія кількох факторів депривації. Проте, очевидно, не буде помилкою стверджувати, що найбільший вплив на дитину має сім'я і найбільшою втратою для дитини є втрата сім'ї [3].

У науковій літературі описані найрізноманітніші психічні розлади у дітей дошкільного віку. Відзначимо, що майже всі вони характерні саме для вихованців інтернатних установ. Це, зокрема, порушення мовлення (неправильна вимова окремих звуків, порушення темпу і плавності мовлення, заїкання); психічна депривація – стан, який виникає у дитини, коли вона позбавлена можливості в достатній мірі задовольняти основні потреби (наприклад, в піклуванні, ласці, любові з боку батьків); ретардація – запізнення або нерівномірний розвиток окремих компонентів і властивостей психіки (як прояв дизонтогенезу); порушення у розвитку шкільних навичок (наприклад, дислексія – труднощі в читанні); астенічні стани, які характеризуються пониженою працездатністю, швидкою втомлюваністю; фобії – безпричинні страхи. Серед психічних розладів, які досить часто спостерігаються у вихованців дитячих будинків, можна назвати також «тіки» – мимовільні,

стереотипні рухи, або голосові прояви (кліпання, покашлювання, похитування головою і т.п.).

Всі ці особливості вихованців дитячих будинків повинні враховуватися у процесі роботи з ними, зокрема, у формуванні здорового способу життя.

Відомо, що здоров'я людини зумовлено дією різних чинників (генетичні, екологічні, соціальні, діяльність системи охорони здоров'я тощо), але найбільше воно залежить від самої людини, її способу життя. Тому важливо формувати здоровий спосіб життя вже з дошкільного віку. Безперечно, ця робота повинна здійснюватися у взаємодії дошкільного закладу і сім'ї, проте у випадку з дітьми, які виховуються в дитячих будинках, відповідальність лягає повністю на працівників цих закладів.

Аналіз наукової літератури і вивчення практичного досвіду роботи вихователів дитячих будинків дає можливість запропонувати орієнтовну модель формування здорового способу життя у старших дошкільників, які виховуються в дитячих будинках.

Методологічною основою побудови моделі формування здорового способу життя у старших дошкільників є системний, особистісно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

В основі системного підходу – розгляд об'єктів як систем, щ орієнтує на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення багатоаспектних типів зв'язків в ньому і представлення їх в єдиній теоретичній картині. Системний підхід передбачає вивчення взаємовідносин і взаємодії різних компонентів цілого, об'єктів і їх відносин з навколишнім середовищем з метою знаходження способу впорядкування, ієрархії відносин і залежностей, визначення домінуючих тенденцій, основних закономірностей даного об'єкта та його компонентів. Таким чином, формування здорового способу життя дошкільника – це система впливів середовища, окремих його складових на організм дитини.

Аксіологічний підхід дає можливість тлумачити формування основ здорового способу життя з позиції орієнтації на моральні якості. Дитина дошкільного віку виступає як суб'єкт ціннісного освоєння діяльності, способів її виконання, а також норм і правил, у відповідності з якими вибудовує свою поведінку і діяльність.

В межах особистісно-діяльнісного підходу, який є найбільш важливим, особистість розглядається як суб'єкт діяльності. Цей підхід дає можливість визначити провідні відносини дитини зі світом дорослих, реалізувати її потреби, можливості і усвідомити себе суб'єктом діяльності. Він проявляється в орієнтації на особистість дитини-дошкільника як на мету, результат і основний критерій ефективності процесу. Реалізація цього підходу передбачає врахування вікових, статевих, індивідуально-психологічних особливостей дошкільника. Саме такий підхід допоможе створити оптимальні умови для формування здорового способу життя у старшого дошкільника. Дитина зможе діяти самостійно, проявляти ініціативність, відповідальність у процесі діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я, виступаючи суб'єктом даного процесу тільки в тому випадку, якщо буде мати певні знання про елементи здорового способу життя і шляхи зміцнення здоров'я, буде володіти елементарними навичками турботи про власне здоров'я.

Дошкільник виступає суб'єктом діяльності (ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної, художньо-естетичної тощо), у процесі якої він активно взаємодіє зі світом, проявляє особистісно-емоційне ставлення до нього. Діяльність містить такі елементи: мотиви, які спонукають індивіда до діяльності, результати, на досягнення яких спрямована діяльність, засоби, завдяки яким діяльність здійснюється.

Особистісно-діяльнісний підхід до формування основ здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку передбачає, насамперед, спільну діяльність дітей і дорослих, спрямовану на досягнення поставленої мети з максимальним урахуванням інтересів і потреб дитини.

Формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку відбувається в процесі пізнання дитиною світу дорослих і їх способу життя, коли дитина безпосередньо включена в систему відносин, прагне активної взаємодії з дорослими, участі у спільній з ними діяльності. Цьому сприяють такі психологічні особливості дитини старшого дошкільного віку, як емоційність, безпосередність, бажання наслідувати дорослих, які дають їй можливість сприймати дорослого як приклад, орієнтир власної поведінки і діяльності. В процесі спільної діяльності з дорослими у дошкільників формується ціннісне ставлення до здоров'я в цілому, їх дії стають більш досконалими, формується позитивне ставлення до дотримання здорового способу життя, що виражається в потребі зміцнювати здоров'я і отримувати задоволення від цього [4].

Слід підкреслити, що діти в дитячих будинках, на відміну від дітей, які проживають в родинах, мають обмежені можливості спостереження за діями дорослих в плані збереження і зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя і продуктивної взаємодії з ними. Тим більшою є відповідальність вихователів та інших працівників дитячих будинків у формуванні здорового способу життя старших дошкільників. В цьому випадку більше значення буде мати не власний приклад, а бесіди вихователів, читання дітям казок, перегляд мультфільмів на тему здорового способу життя, обговорення конкретних випадків.

Модель формування основ здорового способу життя містить такі взаємозв'язані компоненти: цільовий, змістовий, операційний, результативний.

Цільовий компонент передбачає формування здорового способу життя дошкільників і

покликаний вирішити завдання: розширення знань дітей про здоровий спосіб життя; розвиток емоційно-оціночного судження до здорового способу життя; формування вміння відображати наявні знання в діяльності і поведінці.

Змістовий компонент представлений певним обсягом знань, умінь і навичок, необхідних і достатніх для цієї роботи. При цьому важливе значення має оптимальний підбір інформації, яка пропонується дітям. Виходячи із змісту самого поняття «здоровий спосіб життя», очевидно, доцільно визначити такі орієнтовні розділи інформації про основи здорового способу життя: «Організм людини», «Здоров'я і хвороби», «Здоров'я і харчування», Режим дня і здоров'я», «Гігієнічні навички», «Загартування здоров'я» та ін. Емоційна насиченість змісту пропонованих знань формує емоційно-позитивне ставлення дітей до отриманої інформації.

Зміст безпосередньо реалізується процесі операційного компоненту, який включає принципи, педагогічні умови і методику формування здорового способу життя у старших дошкільників. Серед принципів важливими є: принцип врахування вікових та індивідуально-психологічних властивостей вихованців, послідовності і системності, зв'язку теорії і практики, превентивності (запобігання шкідливим звичкам). І, безперечно, врахування специфіки розвитку дитини в умовах дитячого будинку, зокрема того факту, що вік не завжди є критерієм для визначення психічного, фізичного розумового розвитку дітей, які виховуються в інтернатних закладах. Зазвичай вони відстають у розвитку в порівнянні з ровесниками, які виховуються в повноцінній родині. Дотримання всіх цих принципів є важливою умовою успішного формування здорового способу життя, так само, як і умова створення в дошкільному закладів сприятливого предметно-просторового розвивального середовища [5].

Реалізація змісту можлива завдяки використанню різноманітних методів (бесіди, спостереження, читання художньої літератури, власний приклад, заохочення, покарання та ін.

Результативний компонент моделі передбачає підведення підсумків роботи, виявлення рівня знань і сформованості готовності старших дошкільників до ведення здорового способу життя, відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідність формування здорового способу життя дошкільників, в тому числі тих, які позбавлені батьківського піклування, зумовлена соціальним замовленням суспільства на дітей, які добре фізично розвинені, достатньо стійкі до негативних факторів середовища, усвідомлюють необхідність берегти здоров'я, здатні добре вчитися, орієнтовані на досягнення успіхів у різних видах діяльності. Специфіка формування здорового способу життя у дітей, які виховуються в інтернатних закладах, вимагає подальшого дослідження.

Список літератури

1. Все про соціальну роботу. Навчально-енциклопедичний довідник / За ред. В.М. Пічі. Львів: «Новий світ – 2000», 2013. – 316 с.

2. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я / В.М.Оржеховська. – Черкаси. – Вид-во: ПП Чабаненко Ю.А., 2007. – 216 с.

3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной. – Спб: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

4. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века. Авторы-составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. - М.: АРКТИ, 2000. – 188 с.

5. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации/ Сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

УДК 378

Povidaichyk M.M.
Candidate of Economic Sciences (Ph.D.),
Associate professor of the department of cybernetics
and applied mathematics of Uzhhorod National University
Stoyka O.J.
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the department of foreign languages
of Uzhhorod National University

PORTFOLIO IN USA TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

Повідайчик М.М.,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри кібернетики і прикладної математики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Стойка О.Я.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ США

Abstract. This article deals with the problem of teachers' professional training improvement. American higher education in general and the evolution of American educational technologies are considered. Special attention is paid to promoting professional development in pedagogic higher education through portfolio assessment. The meaning of the term «portfolio» and different types of portfolio are discussed. Long-term influences of portfolios on professional development of future teachers are analyzed. The importance of American experience for Ukraine and other countries is underlined.

Анотація. В статті розглядається проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів у США. Представлена система американської освіти загалом і еволюція освітніх технологій. Особлива увага звертається на розвиток педагогічної освіти через застосування технології «портфоліо». Визначено сутність поняття «портфоліо» і охарактеризовані різні його типи. Проаналізовано довготривалий позитивний вплив портфоліо на професійний розвиток майбутніх учителів. Підкреслюється важливість використання американського досвіду в Україні та інших країнах.

Key words: American system of higher education, teacher, professional training, educational technologies, portfolio.

Ключові слова: американська система вищої освіти, вчитель, професійна підготовка, освітні технології, портфоліо.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стратегічним орієнтиром системи освіти виступає підготовка педагога, здатного до сприйняття й реалізації інновацій у педагогічній діяльності, особистісному, професійному й соціальному розвитку в контексті нової парадигми освіти «навчання протягом усього життя». Сучасний педагог – це творча індивідуальність, що володіє оригінальним проблемно-педагогічним і критичним мисленням, творець багатоваріантних програм, які опираються на нові технології навчання, що інтерпретує їх у конкретних педагогічних умовах на основі діагностичного цілепокладання й рефлексії.

Випускник вищої школи повинен уміти не тільки проектувати власну освітню і професійну діяльність відповідно до національних і світових тенденцій, але й підготувати до подібного проектування школярів - майбутніх студентів. Однією із сучасних інноваційних технологій професійної підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності, що дозволяє йому ефективно планувати й оцінювати процес і результати свого навчання є технологія портфоліо, широко розповсюджена в зарубіжній педагогіці. У закордонній вищій школі, як відзначають дослідники, технологія портфоліо дає можливість постійно й послідовно відслідковувати професійний розвиток студента, будучи показником його готовності до самостійної педагогічної діяльності.

Аналіз стану розробленості у вітчизняній педагогічній науці проблеми вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя до майбутньої педагогічної діяльності дозволяє виявити деякі протиріччя. Це, зокрема, протиріччя : між потребою в конкурентоспроможному фахівці на ринку праці й відсутністю спрямованості професійної підготовки студентів педагогічного профілю на проектування індивідуальної освітньої діяльності відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти; між наявністю конструктивного

зарубіжного досвіду використання інноваційних технологій, зокрема технології портфоліо, у студентів у вищих навчальних закладах, що дозволяє підсилити професійну спрямованість, сформувати ключові компетенції, проектувати індивідуальну освітню діяльність, та недостатньою вивченістю, фрагментарністю його використання у вітчизняній педагогічній освіті.

Це свідчить про актуальність подальшого дослідження проблеми зарубіжного досвіду загалом і використання портфоліо зокрема, в тому числі у професійній підготовці педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що окремі українські вчені (В. Вишипольська, І. Гириловська, Т. Горінич, О. Залюбківська, О. Карпюк, Л. Мартинюк, С. Шехавцова та ін.) досить ретельно досліджують різні аспекти проблеми портфоліо, можливості використання цієї технології в навчальному процесі.

Однак, незважаючи на існуючий досвід у вивченні технології портфоліо фахівцями різних шкіл і напрямків, до сьогоднішнього дня у науковій літературі немає єдиної думки про сутнісні характеристики цієї інноваційної технології; недостатньо докладно узагальнений вітчизняний і закордонний досвід її використання в умовах модернізації вищої професійної школи; не повною мірою висвітлені етапи складання й критерії оцінки навчального «портфоліо», педагогічні умови його використання в системі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Значний досвід у теоретичному вивченні і практичному впроваджені технології портфоліо в навчальний процес не тільки вищої, але й середньої школи, є в США, тому вважаємо за доцільне коротко зупинитися на аналізі деяких аспектів цього досвіду.

Мета даної статті – розкрити сутність, роль і значення портфоліо в підготовці педагогічних кадрів в США.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день в США існує розгалужена система вищих навчальних закладів, які відрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та ін. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво вирізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними, проте тільки акредитовані навчальні заклади мають право надавати повноцінні освітні послуги в сфері вищої освіти.

В сучасній системі вищої освіти США можна виділити три основні типи навчальних закладів – коледжі, університети і спеціалізовані інститути.

Розробку загальнонаціональної політики в сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США (U.S. Department of Education). Воно інтегрує плани розвитку вищої освіти і економічного зростання [1; 2].

В сучасних умовах розвитку американського суспільства, переходом до нової парадигми розвитку освіти «навчання впродовж життя» (long life learning), формуються нові вимоги до системи освіти, переглядається соціально-професійний статус сучасного вчителя, що передбачає модернізацію всіх компонентів системи професійної підготовки вчителя. Сьогодні основною метою професійно-педагогічної підготовки в США є підготовка вчителя – фасилітатора навчального процесу, який є демократичною особистістю і здатний реалізувати гуманістичні принципи в практичній діяльності, готовий до особистісного і професійного розвитку впродовж всього життя.

Аналіз праць американських учених дає можливість визначити основні напрямки модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів в США: перенос акцентів у змісті підготовки на формування ключових компетенцій, світоглядних поглядів, особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя; пошук базового компонента змісту професійно-педагогічної підготовки; посилення практичної підготовки; гуманізація і соціологізація дисциплін психолого-педагогічного циклу [3; 4].

Стратегічним напрямком модернізації професійно-педагогічної підготовки вчителя на сучасному етапі є модернізація технологій, зміна характеру відносин між викладачем і студентами.

В процесі дослідження були виявлені важливі напрямки вдосконалення технологій професійно-педагогічної підготовки вчителів США, які полягають в гуманізації, індивідуалізації і диференціації: широкому використанні модульної організації навчання і різних її модифікацій; збільшення часу на самостійну роботу студентів; урізноманітнення контактів і форм взаємодії між викладачем і студентами, а також між самими студентами; широке використання та інтеграція в процесі підготовки сучасних технологій і методів, орієнтованих на особистісно-діяльнісну освіту.

Як вже відзначалося, серед сучасних інноваційних технологій, які останнім часом широко використовуються в педагогічній освіті США, є технологія портфоліо [5; 6].

Поняття «портфоліо» як технології навчального процесу вперше введено у науковий обіг в кінці XX століття в США й Канаді.

Аналіз сучасних підходів до розуміння змісту поняття «педагогічна технологія» показує, що серед зарубіжних учених все ще немає загальноприйнятого трактування. Спроба певним чином систематизувати поняття педагогічної технології привела до виділення основних підходів: як сукупність засобів, систем, принципів і правил; як здійснення взаємодії педагогів і студентів; як педагогічна система або як самостійна наукова дисципліна; як міждисциплінарний конгломерат та ін.

Це ж саме стосується і поняття «портфоліо», сутність якого тлумачиться неоднозначно.

Принципово важливим аспектом в сучасних технологіях в освітньому процесі є позиція того, хто навчається, і ставлення до нього з боку викладача. У цьому плані можна виділити індивідуально-орієнтовані технології, де стрижнем освітньої системи виступає особистість, яка навчається, забезпечення комфортних умов її розвитку, реалізація її природних потенціалів. До таких технологій, очевидно, можна віднести й технологію портфоліо. Навчання відповідно до технології портфоліо передбачає самостійність студентів, що найчастіше виражається у визначенні цілей і завдань тими, яких навчають, у виборі рішень, які є для них оптимальними, а також у спільній з викладачем розробці навчального портфоліо; заохочення прагнення бути самим собою; врахування емоційного стану тих, яких навчають; цілеспрямоване формування навчальних умінь, ключових компетенцій; використання автентичних матеріалів у процесі навчання; перерозподіл у навчальному процесі ролей викладача й того, кого навчають: обмеження провідної ролі викладача, присвоєння йому функцій помічника, консультанта, радника.

Сучасний зміст поняття «портфоліо», на думку вчених (К. Воуерс, К. Вульф, Р. Корноєр, А. Лоуренс та ін.), містить у собі сукупність зразків робіт і документів, що ілюструють можливості й досягнення його власника; є формою цілеспрямованої систематизації, безперервної самооцінки, корекції результатів і досягнень; засобом самопрезентації й кар'єрного росту. Більшість дослідників єдині в тому, що під портфоліо розуміється практичний задум, що передбачає самостійне цілепокладання, планування, виконання й оцінку діяльності в індивідуальній або груповій роботі студентів у позааудиторний час. Безперечно, портфоліо як портфель досягнень студентів має міждисциплінарний характер і інтегрує інформацію з різних галузей знань.

У результаті аналізу робіт багатьох зарубіжних дослідників можна запропонувати синтезоване визначення поняття «портфоліо». Це – автентична, індивідуалізована, орієнтована на системну рефлексію власної діяльності технологія навчання, спрямована на реалізацію компетентнісного підходу.

Технологія портфоліо перебуває в найтіснішому зв'язку з основними освітніми орієнтирами, такими як ключові вміння й компетенції, тому що часто оцінюється з погляду повноти демонстрації основних навчальних умінь (здатності до самоорганізації, самонавчання, самооцінки, наявність комунікативних і розумових навичок) і є свідченням того, що студенти мають ті або інші знання, уміння та компетенції.

Різноманітність моделей портфоліо, відмінності освітніх і професійних сфер, конкретних цілей і вимог до комплектування зумовлюють наявність різних класифікацій типів портфоліо: за видами практичної результативної діяльності; за суб'єктами діяльності; за метою й ситуацією використання; за характером і структурою; за часом створення; за способом обробки і презентації інформації; за досліджуваною дисципліною.

В американській науковій літературі зустрічаються такі терміни щодо видів портфоліо та їх функцій: «academic portfolio» (академічний), «teaching portfolio» (навчальний), «working portfolio» (робочий), «display portfolio» (презентаційний, демонстраційний), «assessment portfolio» (оцінювальний).

Процес впровадження й використання технології портфоліо в кожному регіоні й навчальному закладі вищої освіти часто набуває специфічних рис, однак можна виділити найбільш загальні принципи побудови цієї системи. До них варто віднести такі:

- орієнтація технології портфоліо на розвиток особистості майбутнього педагога, на задоволення його потреб, серед яких одне з найважливіших місць займає потреба в безперервному самовдосконаленні й самореалізації;
- демократизація системи підготовки майбутніх педагогів, яка полягає в доступності, відкритості, свободі вибору цілей, джерел, засобів, термінів, оцінювання результатів;
- зміна цілепокладання навчання й оцінювання, що полягає в навчанні студентів умінню вчитися, досліджувати складні проблеми, розв'язок яких передбачає співробітництво, особисту відповідальність, толерантне відношення;
- проектна діяльність, як обов'язкова складова технології портфоліо передбачає дослідження і планування; від тих, кого навчають, потрібні вміння організовувати свій час і думки; глибоке проникнення в процеси пізнання, критика й рефлексія власної навчальної й позанавчальної діяльності.

Використання технології портфоліо в підготовці майбутніх педагогів передбачає виконання низки умов: ефективне моделювання структури порт фоліо; впровадження індивідуальних освітніх маршрутів студентів як механізму реалізації навчального портфоліо; готовність викладачів до використання технології портфоліо в системі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності [7; 8].

Результати аналізу наукової літератури дають можливість виявити орієнтовний алгоритм складання навчального портфоліо: 1) етап – мотивація і цілепокладання; 2) етап – розробка структури портфоліо; 3) етап – планування діяльності; 4) етап – збір і оформлення матеріалів; 5) етап – пробна презентація; 6) етап – презентація портфоліо; 7) етап – оцінка результатів діяльності; 8) етап – підсумкова рефлексія,

Структура (зміст) навчального портфоліо майбутнього педагога може містити такі розділи: 1). Титульний аркуш. 2). Зміст. 3). Особисті дані. 4). Вступ. 5).Результати навчальної діяльності (учбово-методичні, наукові й додаткові роботи). 6). Позааудиторна діяльність. 7). Найбільш значима робота. 8). Сторонні оцінки. 9). Самоаналіз. Визначення шляхів саморозвитку. 10). Додатки.

Важливим є впровадження індивідуальних освітніх маршрутів студентів як механізму реалізації навчального портфоліо. За участю викладачів розробляється особистий план просування студента відповідно до аналізу попередніх досягнень, рівня його готовності до освоєння освітньої програми за фахом. Під індивідуальним освітнім маршрутом студента зазвичай розуміють цілеспрямоване наближення до сфери майбутньої професійної діяльності за рахунок реалізації навчального портфоліо, що забезпечує формування у студентів ключових компетенцій із врахуванням їх когнітивних можливостей, освітньо-професійних намірів і перспектив. Індивідуальний освітній маршрут студента як механізм реалізації навчального портфоліо в системі підготовки студента до майбутньої педагогічної роботи розглядається як діяльність по визначенню мотивів і цілей студентів при одержанні освіти, здійсненню діагностичного відстеження результатів, рефлексії професійно-освітнього росту майбутнього педагога, педагогічної підтримки його професійного самовизначення й самореалізації.

Готовність викладачів до використання технології портфоліо в системі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності є однією з умов ефективного застосування технології.

Вони повинні мати відповідну психолого-педагогічну підготовку, що дозволяє добре орієнтуватися в різних підходах до визначення поняття технології портфоліо, володіти знаннями й уміннями для успішного впровадження і використання портфоліо.

Зміст і процес використання навчального портфоліо відображають сформованість ключових компетенцій студента в процесі його підготовки до майбутньої педагогічної діяльності: ціннісно-знанєвої компетенції (розуміння теоретичних основ педагогічної професії, розвиток навчально-пізнавальної мотивації, прагнення до самоосвіти, уміння проектувати індивідуальний освітній маршрут;); навчально-пізнавальної компетенції (оволодіння загальними навчальними вміннями й навичками, способами пізнавальної діяльності, що забезпечують успішне вивчення навчальних предметів педагогічного циклу); компетенції в сфері самостійної пізнавальної діяльності (засвоєння способів придбання знань із різних джерел інформації, у тому числі поза межами навчального закладу); інформаційної компетенції (уміння одержувати, обробити, відібрати інформацію й оцінити її вірогідність); контекстуальної компетенції (розуміння соціального, економічного й культурного середовища, у якому відбувається практична діяльність студента); комунікативної компетенції (формування вмінь навчального співробітництва, виховання бажання брати участь у навчальному діалозі, колективно обговорювати проблеми); компетенції особистісного самовдосконалення (участь у спортивно-масовій, оздоровчій роботі, духовний розвиток). Таким чином, навчальне портфоліо виступає системотворчим інструментом формування ключових компетенцій студентів у системі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Позитивний вплив порт фоліо на професійний розвиток майбутніх фахівців відзначений багатьма американськими вченими (9; 10), хоч окремі з них досить критично ставляться до можливостей портфоліо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Технологія портфоліо, сутнісними характеристиками якої є врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів, рівня їх професійної навченості, освітніх потреб і професійних інтересів, виявлення прогалин і диференціації знання, індивідуальних досягнень, що дозволяє майбутньому педагогові ставити оптимальні освітні цілі, проектувати індивідуальний освітній маршрут, удосконалювати знання й компетенції, в значній мірі підвищує ефективність освітнього процесу в американській вищій школі. Вважаємо доцільним більш широке впровадження технології портфоліо в процес професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні. Подальшого дослідження вимагають питання пошуку шляхів активного впровадження технології портфоліо у вищій школі України.

Список літератури

1. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.

2. Lucas C. J. American Higher Education / C. J. Lucas. – N.Y.: Palgrave Macmillan, 2006. – 416 p.

3. Saettler P. The Evolution of American Educational Technology / P. Saettler. -Information Age Publishing, 2004. – 570 p.

4. Mc Cune S. Achieving educational excellence: The Agenda for the first decade of the XXI century / S. McCune // New horizons for learning: Transforming education. – 2000. – No.4. – P. 1 - 14.

5. Jarvinen A. Promoting professional development in Higher education through portfolio assessment / A. Jarvinen // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2006. – Vol.31. – Issue 3. – P. 28 – 35.

6. Bhargave P., Patel V. Academic portfolio in the digital era / P.Bhargrave, V.Patel // Journal of Digital Imaging. – 2015. - 28(1). P. 10 – 17.

7. Ken Zeichner, Susan Wray. The teaching portfolio in USA teacher educational programs // Teaching and Teacher Education. – 2001. – Vol. 17(5). – P. 613 – 621.

8. Burns C. Teaching portfolio and the evaluation of teaching higher education / C. Burns // Studies in Educational Evaluation. – 1999. – No 25. – P. 131 – 142.

9. Lally A. Teaching portfolios and the continuous improvement of teaching / A.Lally // Art Documentation. – 2000. – 19 (1). – P. 48 – 52.

10. Smith K. Long-term influences of portfolios on professional development / K.Smith // Journal of Educational Research. – 2001. – No 45. – P 183 – 203.

УДК 37.013.73
ГРНТИ 14.33.09 Методика преподавания учебных дисциплин в средних профессиональных учебных заведениях

Мелехина Марина Борисовна
кандидат культурологии, доцент,
доцент кафедры философии и методологии образования,
Ухтинский государственный технический университет

СУБЪЕКТ-КОНСТИТУИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Melekhina M.B.
Ph.D. in Culturology, Assoc. Prof.,
Assoc. Prof. of the Department of philosophy and methodology of education,
Ukhta State Technical University

THE SUBJECT-CONSTITUTIVE POTENTIAL OF PHILOSOPHY IN TRAINING OF SPECIALISTS OF MIDDLE LINK NON-HUMANITARIAN PROFILE

Аннотация. Целью статьи является анализ возможностей философской мысли в формировании субъектности как интегрального качества личности обучающегося среднего профессионального образования. Обосновывается возможность повышения качества человека – субъекта образования на учебных занятиях дисциплины «Основы философии» с учетом проектировании специальных организационно-педагогических условий (интерактивных форм и диалоговых методов). Методически ценным в объективации субъект-конституирующего потенциала философии называется античная духовно-образовательная – «забота о себе».

Summury. The purpose of the article is to analyze the possibilities of philosophical thought in the formation of subjectivity as an integral quality of the personality of a student of secondary vocational education. The article substantiates the possibility of improving the quality of a person-subject of education in the course of «Fundamentals of philosophy», taking into account the development of special organizational and pedagogical conditions (interactive forms and dialog methods). Methodically valuable in objectifying the subject-constituting potential of philosophy is called the ancient spiritual and educational – «self-care».

Ключевые слова: субъект образования, забота о себе, преподавание философии, профессиональная подготовка, интерактивное обучение, диалоговый метод.

Keywords: subject of education, self-care, teaching philosophy, professional training, interactive learning, dialog method.

Качество человека, субъекта образования, в философско-педагогическом дискурсе определяется «вековым трендом» и базовой проблемой среди гуманитарных проблем современности. В идеале субъект образования XXI века одновременно со знанием может сочетать творческое и критическое мышление, богатство духовной культуры, нравственных и гражданских добродетелей [10, с. 122]. Миссия профессионального образования артикулируется аналогичным образом, то есть в оптике современной образовательной парадигмы, которую характеризует интегративность двух доминирующих подходов, компетентностного и личностно-ориентированного. Профессиональное образование в условиях постнеклассической реальности [2, с. 3], отвечая на вызовы постиндустриального социально-экономического уклада, информационного общества, постмодернистской культуры, и, как следствие, на деструктивные тенденции в аксиосфере, с необходимостью целеориентировано на воспитание специалиста нового типа. Таковой должен быть высоконравственным, и вместе с этим предприимчивым, функционально грамотным, готовым к принятию ответственного решения в ситуациях выбора, прогнозируя их вероятные последствия. Он должен быть способен к конструктивному сотрудничеству и непрерывному совершенствованию собственного мастерства, но также и к смене профессии. В настоящее время подчеркивается, что на всех уровнях образования, в том числе и в процессе профессиональной подготовки, гораздо большее внимание следует уделять формированию навыков будущего – метапрофессиональных (универсальных) компетенций. Среди последних выделяют комплексное многоуровневое решение проблем, критическое мышление, креативность в широком смысле, умение управлять людьми и взаимодействие с ними, эмоциональный интеллект, формирование собственного мнения и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры, гибкость ума [6, с. 100-101].

Задача настоящего исследования состоит в определении роли философского образования в достижении искомого качества человека, выявлении потенций дисциплины «Основы

философии» в конституировании субъекта образования в процессе профессиональной подготовки специалистов среднего звена негуманитарного профиля.

Теоретико-методологической базой исследования являются работы в области философской антропологии, философии образования и практической педагогики, в которых рефлексируется кризисное состояние гуманитаристики и выявляется ее пайдевтическая сущность, представлены праксеологические аспекты формообразования человеческого в человеке в учебно-воспитательном процессе высшей школы и среднего профессионального образования.

Вопрос необходимости приобщения к гуманитарной культуре всех категорий обучающихся, а также и специалистов любой сферы деятельности, то есть не только в профессиях системы «человек-человек», является предметом дискуссий в научной среде. Апологеты гуманитаристики акцентируют, что гуманитарное образование в отличие от прагматического обучения призвано не только и не столько передавать и интерпретировать систему знаний о мире, а формировать личностное мировосприятие человека, выстраивать мир личности [1, с. 192]. Сформированная гуманитарная культура повышает жизнестойкость и творческий потенциал личности. Также утверждается, что гуманитарная составляющая в профессиональном образовании способствует преодолению узкопрофессиональной направленности мышления будущего специалиста, она участвует в созидании профессионально-личностного универсализма, его многомерности и целостности. Так еще в XIX веке немецкий философ и филолог, государственный деятель и дипломат К. В. фон Гумбольдт, сформулировавший основные принципы и ценности классического университета, полагал, что без гуманитарного образования не может быть образованной личности. И в прошлом столетии немецкий философ экзистенциального направления К. Ясперс писал: «Тот, кто в молодости изучал греческий и латинский, читал античных авторов, философов и историков, кто освоил математику, ознакомился с Библией и немногими великими поэтами своей нации, преисполнен миром, который в своей бесконечной подвижности и открытости дает прочное содержание и делает доступным все остальное» [16, с. 105].

Однако следует констатировать, что в настоящее время происходит аннигиляция гуманитарного и гуманистического дискурса [8, с. 91]. Так в образовательной практике высшей школы фиксируется сокращение гуманитарной составляющей программ подготовки бакалавров и специалистов посредством уменьшения перечня читаемых гуманитарных дисциплин, а также и уменьшения количества часов, выделяемых на их изучение в пользу профильных дисциплин и в первую очередь у обучающихся негуманитарных направлений и специальностей. Объем гуманитарного образования минимален и в подготовке специалистов среднего звена негуманитарного профиля. Так дисциплина «Основы философии», входящая в общий гуманитарный и социально-экономический учебный цикл обязательной части федерального государственного стандарта среднего профессионального образования, читается всего один семестр с максимальной учебной нагрузкой 57 часов, из которых 48 часов отводится на обязательную аудиторную учебную нагрузку.

Вместе с этим очевидны глубокие изменения непосредственно в самой современной антропологической реальности: прослеживается тенденция снижения физиогномики нового поколения обучающихся. Сегодня общество – «прохладное, остывшее», в нем царит «сытость, апатия и индифферентность, отсутствие смысла и тихая смерть идеалов». И обучающийся, как член этого общества, все более зримо демонстрирует черты преобладающего социального типа, то есть человека в стиле *cool* (англ.) – «что в современном английском означает и «прохладный», и «крутой». Это человек в позиции наблюдателя за протекающим мимо него миром, к которому он равнодушен, к которому он не привязан и в котором он не укоренен. Он вездесущ и лиминален, многолик и аутичен» [14, 227-228]. Французский социальный философ Ж. Липовецки писал: «И вялый социум является точной копией равнодушного Я, наделенного недостаточно сильной волей, нового зомби, пронизанного информацией» [9, с. 89-90]. Также мыслитель констатировал: «Молодежь растет, не имея перед собой великих целей и не проявляя ни к чему интереса» [9, с. 64]. Американский социолог Э. ван ден Хааг указывает на то, что наш современник нередко испытывает либо «ощущение бесплодности и безнадежности», либо «лихорадочную жажду деятельности», выступающие «полюсами» одного и того же состояния – скуки. Скука является психологическим симптом онтологической проблемы, заключающейся в потере мира как Целого, а выявленная исследователем «тоска по себе» представляет собой ощущение потери собственной субъектности как «точки отсчета» своей активности. «Истомленный ею [скукой] человек тоскует не по обществу других, как ему кажется, а по самому себе. Он чувствует, что ему не хватает самостоятельности и самобытности, умения по-своему воспринимать мир, от которого его старательно отгораживают. И никакие развлечения не в силах восстановить это утраченное умение. Вот почему он так безутешен и так ненасытен» [3, с. 64].

На наш взгляд, оба означенных выше фактора, объективный и субъективный, создают супрессивный эффект в учебно-воспитательном процессе и вузов, и колледжей в решении

гуманитарной проблемы современности – повышении качества человека, возвращении субъекта в образование. Но даже в этих условиях философия не теряет своего «внутреннего гения», поскольку, мы считаем, что ее субъект-конституирующий потенциал является предзаданным. Методологически ценным в его объективации является античная духовно-образовательная и философская практика, концептуально зафиксированная как «забота о себе» (*epimelia heautou*).

Принцип заботы о себе впервые был артикулирован в диалоге Платона «Алкивиад». В эпоху греко-римского эллинизма забота о себе и прочие синонимичные ему формулы («заниматься самим собой», «уйти в себя», «довольствоваться собой», «находить счастье только в себе», «быть себе другом», «пребывать в себе самом, как в крепости» и др. [15, с. 25]) стали универсальной философской темой. Заботе о себе практически полностью посвящен курс «Герменевтика субъекта», принадлежащий перу французского философа постструктуралистского направления М. Фуко. В его труде представлено, как расширялись, множились и преломлялись смыслы этого концепта.

Что значит заботиться о себе? Человеком заботы о себе Фуко называет Сократа. Античный философ, применяя метод майевтики, направлял человека к самопознанию, раскрытию в себе внутреннего божественного голоса, преображению. Забота о себе – это «практики сосредоточения мысли на самой себе, собирания души на своей оси, отступления в себя, испытаний». Метафорично забота о себе интерпретирована как «момент пробуждения», «когда приподнимаются веки, сон отступает, и человек начинает различать первые проблески света». Также забота о себе сравнивается с жалом, «которое должно войти в человеческое тело, все время напоминать о себе, зудить, не давать покоя» [15, с. 20]. В платоновском диалоге «Алкивиад» забота о себе представлена как забота о своей душе, что выражается в побуждении человека «оглянуться на себя, увидеть свои недостатки» [15, с. 83-84].

Фуко в концепте «забота о себе» предлагает различать: 1) общую установку (в том числе и по отношению к себе), определенный взгляд на вещи, способ поведения, ведения дел, поддержания отношений с другими; 2) особенное направление внимания, взгляда, перенося его со всего внешнего на внутренний мир; «некий способ слежения за тем, о чем ты думаешь, что делается у тебя в душе»; 3) действия, которые производят над самим собой, с помощью которых берут на себя заботу о себе, изменяют себя, очищаются, становятся другими, преображаются [15, с. 23]. Обращает на себя внимание то, что забота о себе является «сопротяженной жизни»: это «занятие на всю жизнь, дело всей жизни» [15, с. 103, 105]. Но особая нужда в таком занятии возникает в определенные моменты жизни и в связи с определенными обстоятельствами. Периодом острой потребности для человека в заботе о себе назван переход подростка во взрослую жизнь.

Подчеркнем, как выявляет Фуко, чтобы «место не-субъекта занял субъект, статус которого определяется тем, насколько полноценно его отношение к самому себе», нужен «специалист по переустройству индивида». Таковым является учитель [15, с. 150]. Далее Фуко развивает этот тезис и говорит, что забота о себе, направленная на учреждения себя в качестве субъекта, обязательно требует «присутствия, участия, вмешательства», «протянутой руки» Другого, «посредника», «специалиста по налаживанию отношений субъекта с самим собой» [15, с. 154-155]. Таковым объявляется философ. Делаем вывод, что именно философ, становясь для человека учителем, опосредует становление индивида в качестве субъекта.

В педагогической науке смыслы категории «образование» различны: образование определяют как систему, процесс, результат, ценность, услугу. Мы понимаем образование как экзистенциально-ценный для человека процесс его самосозидания, результатом которого должно стать конституирование субъекта. Конкретизируя функцию преподавателя учебной дисциплины «Основы философии» в профессиональной подготовке специалистов среднего звена негуманитарного профиля, мы полагаем в качестве таковой не систематизированную трансляцию обучающимся некоторого набора позитивных сведений, формирующих у них в своем максимуме многознание о философах и философии. Иерархию целеполагания педагога, преподающего философию в колледже, должна венчать фасилитация учебной деятельности обучающихся, направленной на осуществление заботы о себе. Это предполагает практикование философии, то есть формирование у обучающихся способностей и свойств субъекта на учебных занятиях посредством философствования. Солидаризируясь с мыслью К. Ясперса, мы также считаем: «Постоянная задача философствования такова: стать подлинным человеком посредством понимания бытия; или, что то же самое, стать самим собой» [17, с. 500].

Проблема «субъекта» и «субъектности» наиболее детально разрабатывается в современных исследованиях по психологии. Однако единой, конвенционально принятой дефиниции этих понятий не выработано. Так, например, А.В. Брушлинский понимает субъектность как высший уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности. Б.Г. Ананьев предлагает следующую трактовку: функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности; причем не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека:

деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер, то есть одна из функций субъектности конгруэтна креативности человека [Цит по: 12, с. 526].

Вместе с этим тематизация феноменов «субъекта» и «субъектности» давно представлена и в философии. Так Фуко, изучая древнюю греко-римскую философскую традицию, обобщает рассуждения Сенеки и пишет, что того, кто не заботится о себе, то есть несубъекта, называют *stultus*. Двигаясь от противного в определении субъекта, Фуко выделяет следующие отличительные характеристики несубъекта (*stultus*): это «тот, кто открыт всем веяниям, открыт внешнему миру в том смысле, что позволяет свободно заполнять себя всему, что может войти в него извне»; тот, «кто не способен, уж коли они в него вошли, разобраться с ними, произвести *discrimination*, отделить то, что составляет их содержание от примешивающихся к нему моментов, которые мы назвали субъективными»; «тот, кто ничего не помнит, позволяет своей жизни утекать, не пытается привести ее к единству, запоминая то, что заслуживает запоминания, и не направляет свое внимание, волю к какой-то точной и твердо установленной цели»; это тот, кто «попусту расходует жизнь, непрестанно меняя свой взгляд на вещи». Индивид-*stultus* не способен желать по-настоящему, то есть желать свободно, абсолютно и неизменно. А единственным предметом этого свободного, абсолютного и неизменного желания называется «сам» человек («Это я сам») [15, с. 151-153].

В современных социогуманитарных исследованиях развитие субъектности соотносят с духовным ростом, с осмыслением жизненного пути, с ценностными ориентациями личности [11, с. 55]. В профессиональной педагогике субъектность трактуется как наличие активного отношения к цели своей деятельности в работе, учебе, наличие мировоззрения, морально-нравственных регуляторов, определяющих способы достижения цели в ходе деятельности и поведения. В понятии «субъектность» кооптируют такие требования к личности будущего специалиста, как, например, самостоятельность, стрессоустойчивость, активность, умение анализировать события, быстро адаптироваться к новым условиям.

Определим организационно-педагогические условия на учебных занятиях по дисциплине «Основы философии» в системе среднего профессионального образования, способствующие объективации субъект-конституирующего потенциала философии. Под организационно-педагогическими условиями будем понимать совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, способствующих успешному решению задач педагогического процесса. Применительно к учебным занятиям по дисциплине «Основы философии» ответим на вопросы: «чему учить?» и «как учить?».

Вопрос содержания («чему учить?»), то есть тематической структуры дисциплины «Основы философии», является вариативным. Исследователи отмечают, что «не существует самой лучшей схемы построения курса философии, любая будет иметь свои достоинства и недостатки» [5, с. 68]. Основная трудность в методическом плане заключается в том, что преподаватель, читая курс, всегда ограничен общим количеством выделяемых на него часов. В данном контексте вопрос, как «упаковать» большое количество материала (содержания дисциплины) в конкретные темпоральные границы, учитывая при этом цель развития у обучающихся субъектности, выступает как наиболее сложный.

Мы выражаем уверенность в том, что пропедевтическую дисциплину «Основы философии», нужно выстраивать преимущественно в формате «исторических типов философии», с предъявлением из богатого историко-философского материала тех сюжетов, которые способны поразить интеллект и воображение. В такой концепции курса возможным является сочетание проблемного и ретроспективного подходов к содержанию. В качестве дополнительного материала предлагается использовать и жизненные ситуации, и литературные сюжеты, выделяя в таковых философский контекст. Преподаватель должен направлять внимание обучающихся на их собственное мировоззрение, используя содержание курса. Материал из теоретически нагруженной систематической философии, включающий онтологическую, гносеологическую, антропологическую проблематику, на наш взгляд, для обучающихся колледжей нужно минимизировать и углубляться в соответствующие проблемные вопросы и понятийный аппарат по мере востребованности в историко-философском разделе.

Ответ на вопрос «как учить?» предусматривает рассмотрение форм, методов и средств обучения. В настоящее время в среднем профессиональном образовании на дисциплинах общего гуманитарного и социально-экономического цикла доминирует традиционный подход к выбору организационных форм обучения. Аудиторные занятия реализуются в форме лекций и практических занятий. Наблюдение за ходом учебного процесса, а также диагностика учебных результатов позволяет утверждать, что организация учебных занятий только в традиционных формах не объективирует в полной мере субъект-конституирующий потенциал философского знания. Как все же сегодня преподавать философию, чтобы обучающийся приобрел умение «заботы о себе»? «Из истории философии известно, что человек обращается к философии в ситуациях удивления, сомнения или отчаяния» [7, с. 30]. Мы

полагаем, что наиболее перспективной методологической базой учебного процесса, дающей возможность каждому обучающемуся удивиться и/или засомневаться, является личностно-ориентированная модель с использованием интерактивных форм и методов. Учебное занятие по «Основам философии» достигает максимума своей результативности, то есть способствует становлению субъектной позиции обучающегося, если оно становится со-бытием, встречей и общением личностей (преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой). Субъект-субъектное взаимодействие и проблемная подача материала превращает учебную группу студентов колледжа в сообщество исследователей.

В современной педагогической науке понятие «интерактивное обучение» имеет разные трактовки. Мы понимаем интерактивность как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Суть интерактивного обучения состоит в том, что в идеале все обучающиеся в учебной группе должны быть не только вовлечены в процесс познания, но и иметь возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Интерактивные формы предполагают применение диалогического метода, разрабатываемого и теоретически обоснованного в истории философии, начиная с «человека заботы», то есть Сократа. На интерактивных учебных занятиях по «Основам философии» обучающиеся получают творческие, поисковые, проблемные задания, в ходе выполнения которых они учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях.

Приведем примеры таких заданий. Одной из педагогических «находок», которую можно применять и в учебном процессе среднего профессионального образования является творческое задание письменно сформулировать вопрос, который обучающийся хотел бы задать кому-либо из мыслителей прошлого, и дать объяснение, почему именно данному философу адресован этот вопрос [13, с. 56]. Для развития у студентов «умений и навыков самостоятельного, критического и ответственного поступания» исследователи предлагают использовать метод саморефлексии, которые реализуется в написании эссе по темам, связанным с рефлексией над различными сторонами своей жизни. Примером могут служить темы: «Мои моральные принципы» или «Каким я вижу себя через двадцать лет». Подготовка эссе по первой теме развивает у обучающихся навык размышления об этических основаниях своих поступков. В рамках темы он не только обязан сформулировать свои моральные принципы, но и обосновать их. Подготовка содержания второй темы развивает умение осознанно определять вектор своей жизни (в том числе и профессиональной)» [4, с. 68].

«Тренинги» в области абстрактного мышления и развития субъектной позиции реализуются и в форме устных докладов, когда обучающийся от лица автора философской концепции излагает таковую и, отвечая на критические замечания или уточняющие вопросы одногруппников, выстраивает апологетическую аргументацию, даже будучи не согласным с этой концепцией. Отмечая у обучающихся присутствие волнения перед устным выступлением, некоторые педагоги предлагают организовать выступление не по одному, а в паре или небольшой группе. «Воспроизведение философских диалогов (Гиласа и Филонума, Д'Аламбера и Дидро и т.п.) не только позволяет заговорить самостоятельно, но и вносит в занятия радостный игровой элемент» [5, с. 68]. Вместе с приведенными примерами заданий все также актуальным остается выборочное чтение фрагментов аутентичных философских текстов с применением элементов герменевтического анализа. Под герменевтическим методом понимается диалоговое обучение, построенное на основании толкования текста путем «набрасывая» новых смыслов через систему вопросов-ответов. Задавая вопросы и слушая «голос текста», обучающийся продвигается в познании не только окружающего мира, но и собственной индивидуальности, формируя свою субъектность. Порой для обучающегося откровением становится понимание того, что его собственное представление о мире уже было сформулировано многими столетиями ранее, например, философами-стоиками. «А я и не знал, что я стоик», – искренне удивляется обучающийся.

В заключение отметим, принцип развития интегрального качества субъектности обучающегося признается нами как необходимое условие для решения задач профессионального образования и воспитания в контексте достижения целей современной образовательной парадигмы. Конституирование позиции субъекта на учебных занятиях по философии выступает одним из механизмов жизненного самоопределения обучающегося на этапе перехода от первичной к вторичной социализации, мотивации к освоению профессиональных компетенций для успешного начала профессиональной деятельности. Забота о себе как «некий способ слежения за тем, о чем ты думаешь, что делается у тебя в душе» является больше, чем образовательной практикой, реализуемой посредством обозначенных выше форм, методов и средств обучения. Забота о себе призвана стать повседневным способом бытия молодого человека, который должен знать о своем бытии и осознанно его выстраивать в хаосе современного мира как в порядке.

Список литературы:

1. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 2(19) – С. 192–195. [Arhipova O.V. Gumanitarnoe obrazovanie i gumanitarnaja pedagogika: priroda, specifika, celi // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. – 2011. – № 2(19) – S. 192–195.]

2. Архипова О.В., Шор Ю.М. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы // Universum: Вестник Герценовского университета – 2013. – № 4. – С. 3–12. [Arhipova O.V., Shor Ju.M. Ideja obrazovanija v kontekste postneklassicheskoj paradigmy // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta – 2013. – № 4. – S. 3–12]

3. Бакеева Е.В. «Забота о себе» как способ обретения целостности // Вестник Томского государственного университета. – Серия: Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 42. – С.93–101. [Bakeeva E.V. «Zabota o sebe» kak sposob obretenija celostnosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Serija: Filosofija. Sociologija. Politologija. – 2018. – № 42. – S.93]

4. Голенков С.И. Философия как инструмент рефлексивной деятельности студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 64–70. [Golenkov S.I. Filosofija kak instrument refleksivnoj dejatel'nosti studentov // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. – 2019. – T. 25. – № 2. – S. 64–70.]

5. Гусева Е.А., Панфилова М.И. К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. - № 2. – С. 69–78. [Guseva E.A., Panfilova M.I. K diskussii o vuzovskoj filosofii: chto, kak, zachem // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2019. – T. 28. - № 2. – S. 69–78.]

6. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 6. – С. 93–121. [Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 6. – С. 93–121.]

7. Кондратьева С.Б. Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 27-32. [Kondrat'eva S.B. Zachem studentu filosofija: problemy prepodavanija filosofii v vysshej shkole // Problemy sovremennogo obrazovanija. – 2018. – № 2. – S. 27-32.]

8. Кончанин Т. Л. Великая миссия социогуманитарного образования // TERRA ECOOMICUS. – 2011. – Том 9. – № 2. – С. 86–97. [Konchanin T. L. Velikaja missija sociogumanitarnogo obrazovanija // TERRA ECOOMICUS. – 2011. – Tom 9. – № 2. – S. 86–97.]

9. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме – СПб.: «Владимир Даль», 2001. – 336 с. [Lipovecki Zh. Jera pustoty: jesse o sovremennom individualizme – SPb.: «Vladimir Dal'», 2001. – 336 s.]

10. Микешина Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. – М.: РОССПЭН, 2010. – 575 с. [Mikeshina L. A. Dialog kognitivnyh praktik. Iz istorii jepistemologii i filosofii nauki. – M.: ROSSPJeN, 2010. – 575 s.]

11. Мухтарова Л.М., Волов В.В., Мухаметзянова Ф.Г. Социокультурный феномен субъектности // Казанский вестник молодых ученых. – 2019. – Том 3. – № 2. – С.48–56. [Muhtarova L.M., Volov V.V., Muhametzjanova F.G. Sociokul'turnyj fenomen sub#ektnosti // Kazanskij vestnik molodyh uchenyh. – 2019. – Tom 3. – № 2. S.48–56.]

12. Некрасова Е.В. Особенности взаимосвязей стадий становления субъектности и личностных качеств студентов гуманитарного направления // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития – 2020. – № 6 – С. 526–530. [Nekrasova E.V. Osobennosti vzaimosvjazej stadij stanovlenija sub#ektnosti i lichnostnyh kachestv studentov gumanitarnogo napravlenija // Jekopsihologicheskie issledovanija – 6: jekologija detstva i psihologija ustojchivogo razvitija – 2020. – № 6 – S. 526–530.]

13. Сенкевич А.В. Особенности и методические приемы преподавания философии в современном вузе // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – С. 53-57. [Senkevich A.V. Osobennosti i metodicheskie priemy prepodavanija filosofii v sovremennom vuze // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. – 2018. – № 3. – S. 53-57.]

14. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология: Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб: Алетейя, 2002. – 667 с. [Tul'chinskij G.L. Postchelovecheskaja personologija: Novye perspektivy svobody i racional'nosti. – SPb: Aletejja, 2002. – 667 s]

15. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с. [Fuko M. Germenevtika sub#ekta: Kurs lekcij, prochitannyh v Kollezh de Frans v 1981-1982 uchebnom godu. – SPb.: Nauka, 2007. – 677 s.]

16. Ясперс К. Власть массы // Яперс К., Бодрийар Ж. Призрак толпы. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с. [Jaspers K. Vlast' massy // Japers K., Bodrijar Zh. Prizrak tolpy. – M.: Algoritm, 2007. – 272 s.]

17. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527 с. [Jaspers K. Smysl i naznachenie istorii. – M.: Respublika, 1994. – 527 s.]

УДК 373.3
14.25.09

Фазылова Зумрад Ахмадовна
старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии,
Навоийский государственный педагогический институт,
г. Навои, Узбекистан

СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Fazylova Zumrad Akhmadovna
Senior Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology,
Navoi State Pedagogical Institute, Navoi,
Uzbekistan

STRATEGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER OF INITIAL CLASSES

Аннотация. В данной статье высказываются мысли о трудности осуществления выбора учителем методической системы, которая бы оптимально учитывала его собственный профессиональный уровень и педагогические ориентиры. Также автор предлагает изменить систему методической подготовки будущего учителя начальных классов с разработки авторской программы, авторской методической системы.

Abstract. in this article, thoughts are expressed about the difficulty of making a teacher choose a methodological system that would optimally take into account his own professional level and pedagogical guidelines. The author also proposes to change the system of methodological preparation of the future primary school teacher from the development of the author's program, the author's methodological system.

Ключевые слова: методическая система, учебные программы, стадии профессионального развития, авторская методическая система, дидактическая концепция.

Key words: methodical system, curricula, stages of professional development, author's methodological system, didactic concept.

Одной из важных тенденций, характеризующих современный процесс развития начального образования, является вариативность его содержания. Учителя начальных классов в силу своей специфики (им приходится преподавать не один учебный предмет, а сразу несколько) более других ощутили этот информационно-методический всплеск. Если учесть появление многих новых предметов за счет вариативной части базисного учебного плана и факультативных занятий, то можно представить и понять ту затруднительную ситуацию, в которой они оказались в настоящее время.

В условиях такого многообразия программ и учебников учителю очень трудно сориентироваться и грамотно осуществить выбор методической системы, которая бы оптимально учитывала, как его собственный профессиональный уровень и педагогические ориентиры, так и индивидуальные особенности того класса, с которым он работает. Кроме того, иногда еще встречаются случаи, когда выпускники, только закончив педагогический вуз и не освоив еще необходимые «методические азы» традиционной программы, пытаются самостоятельно строить собственные учебные программы. В итоге такие попытки часто заканчиваются тем, что учащиеся приобретают значительные пробелы в фундаментальных знаниях, так и не выйдя на первоначально планируемый учителем уровень развития.

В этих условиях перед преподавательским составом высшего учебного заведения встала проблема: как следует изменить систему методической подготовки будущего учителя начальных классов, чтобы выпускник педагогического института, с одной стороны, имел добротную методическую подготовку, опирающуюся на традиционное содержание начального образования, с другой — не превращался в консерватора и был бы открыт для дальнейшего самостоятельного выбора одной из альтернативных программ обучения или построения своей авторской методической системы.

В решении этой проблемы мы исходили из существующих закономерностей профессионального становления учителя. В этом процессе нами было выделено три ступени.

На первой ступени будущий учитель, обучаясь в пединституте, овладевает основами традиционной методики преподавания учебных дисциплин. Рассмотрим этот вопрос более подробно на примере освоения студентами методики обучения математике учащихся начальных классов.

В содержании начального курса математики можно выделить следующие основные разделы: а) нумерация целых неотрицательных чисел; б) величины и их измерения; в) решение текстовых задач; г) арифметические действия; д) алгебраическая пропедевтика; е) геометрический материал. Методическая система изучения каждого из этих разделов включает в себя следующие компоненты:

1) цели обучения; 2) содержание; 3) методы; 4) средства; 5) формы организации учебного процесса.

Завершая обучение в пединституте, выпускник должен достаточно хорошо ориентироваться в целях изучения каждого раздела или темы, уметь грамотно осуществлять отбор содержания и соответствующих методов его изучения, использовать разнообразные средства обучения и формы организации учебного процесса. Однако опыт показывает, что еще в течение трех-четырех лет молодой учитель в ежедневной практической работе совершенствует полученные в учебном заведении профессиональные знания и умения.[1]

В дальнейшем профессиональное развитие учителя начальных классов может осуществляться в двух направлениях. Одна часть учителей так и продолжает ориентироваться на традиционное содержание начального образования, добиваясь у учащихся достаточно высокого уровня программных знаний, умений и навыков. У другой части учителей постепенно возникает чувство неудовлетворения результатами своей работы. Обычно это происходит в ходе знакомства с учебно-методической литературой по альтернативным методическим системам и посещения уроков у учителей, работающих по данным системам. Учитель начинает осознавать ограниченные возможности традиционной методики для достижения более широких задач современного образования. Это формирует у него потребность в освоении одной из альтернативных методических систем. Таким образом происходит переход учителя начальных классов на вторую стадию его профессионального развития, которая связана с освоением одной из известных альтернативных методических систем.

Опыт показывает, что стихийное освоение учителем альтернативной методической системы при отсутствии внешней квалифицированной помощи нередко приносит далеко не те результаты, которые первоначально планируются. Присутствуя на уроках математики в начальной школе, иногда приходится констатировать, что ничего «занковского», кроме учебников математики на партах детей, в этом классе нет. В итоге получается, что и развивающий эффект очень мал, и традиционные ЗУНы у детей сформированы плохо.

Вместе с тем, подчеркивая высокий развивающий потенциал системы Л. В. Занкова, учителя начальных классов в учебниках математики отмечают некоторые слабые места, например, недостаточную проработанность вопросов, связанных с формированием у учащихся прочных вычислительных навыков. Поэтому для работы на уроке учителю часто приходится привлекать традиционные учебники математики. В связи с этим по мере того как методический арсенал учителя все больше расширяется он начинает видеть и осознавать как сильные, так и слабые стороны различных альтернативных методических систем. Определенную роль в этом процессе играют субъективные факторы: каждый учитель имеет свои собственные педагогические и методические ценностные ориентиры, позволяющие ему с учетом этого выбирать и оценивать отдельные составные части методических систем. Другим фактором, влияющим на процесс данного выбора, являются индивидуальные особенности учащихся того класса, с которым в настоящее время работает учитель.

Как видим, расширение методического кругозора учителя, обусловленное его знакомством с различными альтернативными системами обучения, постепенно формирует у него потребность в разработке своей собственной, авторской методической системы. Этим характеризуется, на наш взгляд, третья стадия профессионального роста учителя начальных классов.

Процесс разработки авторской методической системы не одномоментный акт, а занимает довольно длительный период. Начинается он, как правило, с разработки авторской программы, опирающейся на определенную дидактическую концепцию. Наш опыт показывает, что на практике учебная программа нередко подменяется составлением тематического плана. Но программа и тематический план — это совершенно разные документы. Тематический план может служить дополнением к программе, но не ее заменой.

Обычно авторская программа обсуждается и рекомендуется заседании кафедры, а затем, пройдя внешнюю квалифицированную экспертизу (например, через рецензирование), утверждается научным советом образовательного учреждения.

Разработкой авторской программы не исчерпывается создание авторской методической системы. Ведь реализация любой программы опирается на соответствующее материально-техническое и методическое обеспечение, требует разработки необходимых технологий и методических приёмов, с помощью которых учащимися осваивается представленное в программе содержание. В течение нескольких лет эти вопросы решаются в рамках проведения опытно-экспериментальной работы и лишь в случае получения стабильно повторяемых хороших результатов обучения можно вести речь о созданной авторской методической системе.

Таким образом, обобщая приведенные выше рассуждения, в профессиональном развитии учителя начальных классов мы выделяем следующие стадии, каждая из которых характеризуется качественным уровнем его методической подготовки:

1. Овладение основами традиционной методики преподавания учебных дисциплин.

2. Освоение одной из известных альтернативных методических систем.

3. Разработка своей собственной, авторской

методической системы.

Как видим, в стенах пединститута процесс профессионального развития будущего учителя начальных классов только начинается. Большую роль в этом процессе играет свободный выбор, исследованием которого занимается специально созданная научно-практическая лаборатория «Проблемы развития личностной свободы в учебном процессе».

Проблема имеет несколько аспектов. Один из них связан с возможностью свободного выбора учителем начальных классов для своей работы альтернативной учебной программы. Поэтому в настоящее время весьма актуальным становится вопрос ознакомления будущих учителей (студентов пединститута) с альтернативными авторскими программами по математике для начальной школы.

В соответствии со стратегической концепцией деятельность научно-практической лаборатории не ограничивается только лишь работой с преподавательским составом института. Все нововведения и идеи, которые рассматриваются в учебных курсах, показываются студентам в их конкретной реализации на практике. Поэтому одним из важных направлений деятельности лаборатории является работа с учителями начальных классов образовательных школ региона. У лаборатории с коллективом учителей начальных классов школы сложился интересный опыт сотрудничества.

Свою функцию лаборатория видит в том, чтобы не навязывать учителям какие-либо методические системы и технологии, а знакомить их с панорамой инновационных поисков в сфере начального образования с тем, чтобы каждый учитель имел возможность свободного выбора наиболее оптимальной для него системы обучения. В этом проявляется третий аспект проблемы реализации личностной свободы в учебном процессе, которая является ведущей в деятельности лаборатории. После нескольких проведенных семинаров два учителя базовой школы выбрали для своей работы авторскую программу по математике Н. Б. Истоминой. Теперь студенты в период педагогической практики имеют возможность основательно познакомиться с этой программой.

Учителя начальных классов базовой школы познакомились с интересной технологией организации свободной самостоятельной деятельности учащихся в учебном процессе. Суть ее в создании ситуаций, в ходе которых младший школьник сам оценивает свое продвижение в освоении учебного материала и на основе этого самостоятельно планирует свою дальнейшую учебную деятельность. В этом проявляется четвертый аспект реализации личностной свободы в учебном процессе. Для реализации этой технологии необходимы специальные листы с печатной основой.[2]

Таким образом, в деятельности лаборатории идея личностной свободы проявляется в четырех аспектах: 1) ознакомление студентов пединститута с альтернативными авторскими программами по математике для начальной школы и возможностью самостоятельного выбора одной из этих программ; 2) возможностью свободного выбора студентами выпускного курса пединститута темы дипломной работы исследовательского характера; 3) знакомстве учителей базовой школы с панорамой инновационных поисков в сфере начального образования с тем, чтобы каждый учитель имел возможность свободного выбора наиболее оптимальной для него системы обучения; 4) в организации свободной самостоятельной деятельности учащихся в учебном процессе.

Опираясь на уже сложившийся опыт, можно утверждать, что образование на базе пединститута единого учебно-педагогического комплекса позволяет создать хорошие условия для профессионального развития будущих учителей начальных классов.

Литература

1. Вавилов Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов//Диагностика познавательных способностей. Ярославль: ЯГПИ, 1986. С.18-25

2. Горохова Ю.В. Изменение роли учителя в современной школе [Электронный ресурс] / Ю.В. Горохова // Молодой ученый. — 2016. — №14. — С. 528-530.

3. Профессиональная деятельность и личность педагога [Электронный ресурс].

4. World Skills Russia. Преподавание в младших классах [Электронный ресурс]

Forostyuk T.V.
Cand. Sc., associate professor, associate professor of pedagogy,
theory and methodology of elementary education,
Public higher education institution
«Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University»

DTHE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENT BEHAVIOR OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Форостюк Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
теорії та методики початкової освіти ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
мені Григорія Сковороди»

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Summary. The article covers the peculiarities of the development of junior pupils' cognitive independence. The scientific bases of the development of cognitive independence of junior schoolchildren is described ,the existing experience of solving the problem is analyzed and promising ways of its use in the modern school are theoretically substantiated. The author analyzes the psychological and pedagogical literature on the topic of the article and suggests the effective ways to solve the problem. It is proved that interest in learning positively influences the development of cognitive independence of students.

Анотація. У статті висвітлюються особливості розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. Описано наукові основи розвитку пізнавальної самостійності учнів початкової школи, проаналізовано наявний досвід вирішення проблеми й теоретично обґрунтовано перспективні шляхи його використання в сучасній школі. Автором проаналізовано психолого-педагогічну літературу за темою статті та запропоновано ефективні шляхи вирішення проблеми. Доведено, що інтерес до навчання позитивно впливає на розвиток пізнавальної самостійності учнів.

Key words: junior schoolchildren, interest, cognitive independence, lesson.
*Ключові слова**:** молодші школярі, інтерес, пізнавальна самостійність, урок.*

Постановка проблеми. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів – актуальна проблема сучасної школи, оскільки від її розв'язання залежить здатність учнів самостійно навчатися впродовж шкільного життя, а також дорослої людини самостійно вирішувати життєві проблеми в майбутньому. Сформована пізнавальна самостійність є важливою умовою ефективного та результативного навчання та розвитку учнів, а також є кінцевою метою освітньої діяльності, тобто результатом розвитку учнів. Вона дає змогу дитині в процесі освітньої діяльності незалежно та впевнено діяти, досягати бажаних результатів, використовуючи засвоєні знання та сформовані вміння.

Крім того, дитину потрібно навчити самостійно вчитися, вирішувати проблеми, займатися самовдосконаленням, самоосвітою протягом життя. Сформована самостійність впливає потім на ініціативність людини, волю, відповідальність за власну діяльність та поведінку. Паростки розвитку пізнавальної самостійності закладаються в дошкільному віці, а потім активно формуються в молодшому шкільному віці, маючи вплив у майбутньому на особливості діяльності та поведінку людини протягом життя.

До того ж пізнавальна самостійність та активність – це процеси, які є взаємозалежними між собою, а активний характер навчання є основою розвитку пізнавальної самостійності учнів. Варто приділити увагу цьому питанню, бо робота над розвитком пізнавальної самостійності, зокрема, на уроках української мови в початковій школі має загальноосвітнє та важливе практичне значення.

До того ж зміни в освіті та Новій українській школі спонукають до інноваційних освітніх перетворень, до створення умов для розвитку активної особистості, здатної самостійно й творчо пізнавати світ, самовдосконалюватися, навчатися упродовж життя. До того ж аналіз наукових джерел свідчить, що рівень теоретичної розробленості не відповідає актуальним потребам сьогодення та школи в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів є актуальною та важливою, то науковці минулого приділяли увагу її розв'язанню. А сучасні дослідники теж намагаються вирішити це актуальне питання, оскільки від його розв'язання залежить результативність розвитку й навчання дітей.

Проблему розвитку пізнавальної самостійності досліджували А. Дорошенко, А. Фромм, О. Савченко, А. Хуторський, І. Огородникова, А. Асмолов, М. Данилов, Т. Шамова, Н. Половнікова, О. Науменко, П. Підкасистий, Д. Ланн, Т. Абрамова, І. Кон, , В. Кроль, Н. Дахно, Е. Кононко, І. Лернер, В. Штейнберг, М. Махмутов та ін.

Аналіз теорії й практики свідчить, що проблема розвитку пізнавальної самостійності

учнів розглядалася науковцями, вивчалися її різні аспекти. Це свідчить про те, що вона є актуальною. Але питання розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках мови потребує подальшого дослідження.

Мета написання статті. Нашим завданням є висвітлення теоретичних основ розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів, зокрема, на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. У часи реформування сучасної освіти особливого значення надається розв'язанню проблеми розвитку пізнавальної самостійності. Оскільки науковці стверджують, зокрема І. Лернер, М. Данилов, І. Огородников, що пізнавальна самостійність учнів є найважливішою умовою успіху й результативності в навчанні та розвитку.

До того ж завдання сучасної освіти – це розвиток людини з гнучким розумом, здатним до самостійних міркувань і прийняття правильних незалежних рішень; із блискавичною реакцією на все нове, інноваційним мисленням, баченням; із потребою подальшого пізнання, самопізнання та самовдосконалення; із сформованими практичними уміннями та навичками, творчими здібностями, розвиненою пізнавальною самостійністю. Теорія і практика свідчать, що розум, який є самостійним, не шукає готових рішень, а самостійно й творчо шукає шляхи розв'язання проблеми, інноваційні рішення, нову інформацію. Самостійність як риса особистості характеризується тим, що людина має здатність відповідати за власні вчинки, дотримуватися певної позиції, думати й самостійно приймати рішення без сторонньої допомоги та контролю [4, с. 23] .

А ключ до успіху, як свідчить досвід, у самоорганізації людини, у її вмінні організовувати, корегувати й контролювати свою діяльність, тобто, у сформованій самостійності, у вмінні вчитися. Відповідно, щоб виробилося вміння вчитися, треба розуміти, для чого потрібні знання, що вони надзвичайно важливі; знати, як оволодіти новою інформацією; уміти організовувати себе; розвивати мовлення, пам'ять, увагу, самостійність; намагатися дізнаватися більше за темою уроку [1, с. 19].

Тобто, самоорганізація має важливе значення для навчання й розвитку пізнавальної самостійності. Ця ж думка простежується в концепції Ельконіна – Давидова: у молодшому шкільному віці внаслідок спеціального навчання в учнів розвиваються здібності, тобто здатність до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Учені зазначають, що дитина за час навчання в початковій школі має набути «уміння вчитися» [17, с. 578].

Оскільки досвід свідчить, що хочеться робити те, що є зрозумілим і цікавим, те, що вмієш робити. Навчання, процес оволодіння знаннями теж для учнів буде цікавим, якщо навчити дитину вчитися, залучити до діяльності. Адже низький рівень активності свідчить про те, що під час освітнього процесу учні є лише пасивними об'єктами. На думку Н. Дайрі та П. Підкасистого, самостійною треба вважати лише ту роботу, яка потребує від учнів активності.

Крім того, учитель має використовувати в процесі навчання закладене природою дитяче бажання робити все самостійно, активно; сміливо фантазувати; інтерес до гри, а також відкритість до спілкування. До того ж потрібно, щоб вироблялася пізнавальна потреба вивчати навчальний матеріал, а також бажання вчитися з інтересом.

Інтерес до навчального процесу позитивно впливає на розвиток пізнавальної самостійності школярів. Він підтримує бажання самостійно та активно навчатися, є важливою умовою розвитку пізнавальної самостійності учнів.

У процесі аналізу теорії та практики з'ясовано, коли розвивається інтерес до знань, до навчання, за яких умов. З цією метою треба організувати навчання, під час якого школярі мали б змогу займатися самостійним пошуком потрібної інформації, самостійно досліджувати та робити висновки.

Цікавим є взаємозв'язок між самостійністю та активністю. Науковці побачили, що на розвиток пізнавальної самостійності дуже впливає активне пізнання, активна робота та навчання. Адже самостійною вважається лише робота, під час виконання якої учні є активними.

Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що в науці немає єдиного підходу до розуміння та формулювання сутності пізнавальної самостійності. Крім того з'ясовано, поняття пізнавальної самостійності пов'язується з активністю, хоча це не тотожні поняття. Як стверджує О. Скрипченко: «Активність може і не включати самостійності. Можна навести чимало прикладів, коли учень, виявляючи активність у роботі, не виявляє самостійності». Науковець вважає, що під час навчання самостійність виявляється в активності, яку спрямовано «на набування, удосконалення знань, оволодіння прийомами роботи» [11, с. 26].

Адже пізнавальна самостійність і активність розвиваються під час діяльності, а це дуже впливає на її якість і результат. Як стверджують науковці, активне навчання є запорукою розвитку пізнавальної самостійності учнів. А також дієвим засобом, що сприяє підвищенню ефективності навчання, а до того ж показником його результативності, оскільки впливає позитивно на розвиток самостійності учнів; допомагає створити сприятливий мікроклімат на уроці; а ще свідчить про майстерність учителя, уміння організовувати інноваційну пізнавальну діяльність. Адже мета діяльності творчого вчителя – творчий розвиток учнів, їх пізнавальної активності та самостійності [7].

До того ж сучасна людина не зможе повноцінно жити без самостійної пізнавальної діяльності, тобто, регулярної самоосвіти. Як свідчить практика, діти, яким 7-9 років, люблять

гратися, це головна їх діяльність, а навчальна діяльність починає лише формуватися. Дії за зразком і аналогією у цей період є ефективними способами під час оволодіння пізнавальною діяльністю.

Але, як вказують науковці, молодші школярі зможуть результативно виконувати пошукові самостійні завдання, якщо створити відповідні умови на уроці. У психолого-педагогічній літературі є інформація про можливість залучення дітей 5-6 річного віку до пошукової діяльності. Тому в початковій школі треба ще більше залучати учнів до пошуку, до самостійного осмислення проблем, до самостійної роботи. До того ж розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів – це неабиякі можливості для інтенсифікації навчальної діяльності учнів, а також важлива умова наступності в навчанні та розвитку молодших школярів.

Зокрема, І. Лернер зазначав: «Увага до навичок пошукової роботи в початкових класах, полегшила б процес розвитку учнів, дала б змогу досягти вихідних рубежів значно раніше, забезпечила б прискорення процесу нарощування нових пластів і елементів розвитку на те, чого вже досягнуто. Інакше доводиться приділяти багато часу створенню умов для розвитку пізнавальної самостійності». Тобто, «формувати навички пошукової роботи, а не самому її розвитку» [2, с. 441].

Теоретики та практики переконані, що самостійність треба розглядати у взаємозв'язку з ініціативою учнів, із самостійним пошуком доцільних шляхів вирішення навчальних проблем і завдань. А ще треба заохочувати й стимулювати дитяче бажання, яке виникає в ранньому дитинстві, бажання робити все самостійно.

Наприклад, М. Монтессорі наголошувала, що розвивати самостійність дитини треба обов'язково, зокрема, починаючи ще з раннього віку. А девіз, сформульований педагогом, це звернення дитини до вчителя і звучить він так: «Допоможи мені це зробити самому» [14, с. 61].

Монтессорі вважає, що треба створити необхідні умови для самостійного розвитку дитини [14, с. 62]. Учитель має «вірити, що дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить» [14, с. 65].

М. Монтессорі зазначає, що «учитель нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно» [14, с. 65]. Це сприяє тому, що розвивається пізнавальна самостійність.

Адже коли дитина говорить «Я сам», то це варто лише заохочувати, це важливий стимул, який потрібно розвивати, це паростки розвитку пізнавальної самостійності, які є важливими та необхідними, що сприятиме усвідомленню дітьми власних можливостей, сприятиме впевненості у власних силах. Пізнавальна самостійність передбачає готовність учнів до пошукової роботи, є спрямованою на засвоєння нової інформації.

Для розвитку пізнавальної самостійності вчителі використовують різноманітні методи, зокрема, метод, який називають самостійною роботою учнів. Аналіз наукової літератури свідчить, що в літературі немає єдиного бачення про те, що варто розуміти під самостійною роботою.

Сутність пізнавальної самостійності більшість науковців трактують як здатність і прагнення школярів самостійно вирішувати проблеми, які з'являються, тобто прагнення та вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку [8, с. 2 – 13]. До того ж у сучасній науці вважається, що пізнавальна самостійність проявляється в потребі та вмінні учнів самостійно думати, у здатності швидко орієнтуватися в незнайомій ситуації, бачити задачі і знаходити шляхи їх розв'язання.

Для того, щоб розвивалася пізнавальна самостійність, важливо враховувати умови її розвитку. Так О. Савченко працювала над дослідженням цієї проблеми та запропонувала умови розвитку пізнавальної самостійності: сприяти розвитку наполегливості під час виконання самостійної роботи; сприяти формуванню в молодших школярів пізнавальних потреб; познайомити дітей із наявною системою умінь, прийомами навчання; застосовувати ефективні засоби для керування пошуком учнів у процесі діяльності; запровадити ефективну систему пізнавальних завдань [17].

Крім того, на розвиток пізнавальної самостійності учнів впливає оточення, тобто середовище, у якому дитина знаходиться, у якому виявляє себе як самостійна особистість у процесі взаємодії, впливає організація самостійної діяльності в ранньому дитинстві. Саме під час організації самостійної роботи школярів у школі, як свідчить практика, допускається найбільше помилок, а це впливає на розвиток пізнавальної самостійності учнів.

У дослідженнях науковців відзначаються такі причини: немає чіткої продуманої системи діяльності педагога, у якій би чітко визначався алгоритм прищеплення школярам умінь самостійно працювати; прищеплення умінь і навичок самостійності є дуже важкою діяльністю, яка потребує наполегливої підготовки школярів і педагога; в освітньому процесі спостерігається нераціональне співвідношення самостійних творчих і репродуктивних завдань; учні не володіють прийомами розумової діяльності, а розумовий розвиток, активність і самостійність залежать від володіння цими прийомами.

Учителю варто розвивати такі особливості дитячого розуму: спостережливість, уміння ставити питання, самостійність мислення, допитливість, робити висновки, уміння вирішувати логічні задачі, завдання проблемного й пошукового характеру, порівнювати, брати участь в експериментах, аналізувати, узагальнювати. Готуючись до уроку, учитель має запропонувати учням такі завдання й різноманітні види роботи, які б сприяли розвитку

розумових процесів і пізнавальної самостійності школярів. Також варто продумувати особливості розвитку пізнавальних умінь.

О. Савченко вважає, що пізнавальна самостійність молодших школярів є результатом продуманої системи навчання, внаслідок чого відбувається розвиток самостійності мислення дитини, а також самостійності, що є рисою характеру. Формування здійснюється не внаслідок якогось одного ефективного засобу [17].

О. Савченко радить учителям давати молодшим школярам завдання, для виконання яких потрібне посильне розумове напруження. На думку вченого, у процесі поступового підвищення рівня самостійності учнів відбуватиметься вдосконалення вмінь і навичок. А ще треба поступово змінювати їх роль під час пізнання, а також поступово ускладнювати завдання [16].

А Є. Голант виділив три види самостійності учнів: організаційно-технічна самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі пізнавальної діяльності. Науковець вважає самостійність важливою умовою розвитку учнів [5, с.11].

Досліджував проблему розвитку самостійності й М. Данилов, вбачаючи її сутність у тому, що проявляється вона в потребі й умінні школярів самостійно мислити, а також у вмінні орієнтуватися в будь-якій новій ситуації; умінні бачити питання, розуміти задачу та знаходити способи її розв'язання. М. Данилов вважав, що пізнавальну самостійність сформовано, якщо учні зможуть самостійно аналізувати навчальні задачі та зможуть виконувати їх самостійно,а в процесі виконання зможуть висловлювати власну думку, яка не буде залежати від думки інших людей, а також їх розум характеризуватиметься критичністю [6, с. 33].

Самостійність людини, на думку А. Кузьмінського, залежить від змісту людської діяльності, соціальних умов. Учений вважає, що навички самостійності краще будуть формуватися в учнів, якщо будуть ситуації вибору, під час яких учні прийматимуть власні самостійні рішення. Відповідно, якщо ситуацій для самостійних рішень буде недостатньо, то людина не зможе самостійно критично мислити, матиме труднощі, приймаючи рішення, буде орієнтуватися на думку інших, часто вважатиме навколишній світ загрозливим [12, с. 45].

Оскільки самостійність – це можливість і потреба покладатися на себе та свої сили, не просити без потреби допомогу в інших, а також незалежно й ініціативно діяти [15].

Самостійність учнів – це керована учнями діяльність, яка сприяє вдосконаленню освіти школярів. У процесі самоосвіти школярі не лише виконують завдання вчителя, а прагнуть продовжувати працювати самостійно. Самостійна творча людина зможе адаптуватися в суспільстві, самостійно знайде правильні відповіді на складні питання, знайде вихід із різноманітних ситуацій. Людина, яка є самостійною, зможе самореалізуватися та здатна до саморозвитку.

А, наприклад, К. Ушинський наголошував: «Слід постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання» [3, с. 500].

Так, наприклад, на уроках літературного читання варто розвивати пізнавальну самостійність. Адже розвиток самостійності учнів під час навчання їх працювати з художнім твором має особливо важливе значення, оскільки лише досягнуте своєю працею є важливою умовою формування в молодших школярів глибоких переконань, моральних якостей, самостійності, активності та творчих здібностей [9, с. 56].

На уроках позакласного читання в початковій школі варто розвивати пізнавальну самостійність. Ці уроки своєю формою та змістом мають пробуджувати інтерес та бажання дітей самостійно читати книги. Особливо цікавими є нетрадиційні форми занять. Зокрема, цікавими є урок-звіт, усний журнал, урок – КВК (діти ставлять запитання та дають відповіді. З елементами змагання, інсценізації); урок-семінар (обирається журі, головуючий, доповідач, учні пишуть відгуки про прочитану книгу); урок вільного читання (діти приносять книги і потім їх читають на уроці); урок – мозаїка (кожен учень отримує завдання, наприклад, сценка-мініатюра з обраної теми, опитування учнів, вікторина, виступи учнів про роль певного поняття в житті).

Ігрова діяльність – надзвичайно ефективних засіб підвищення якості сприймання учнями художніх творів на уроці читання. Це може бути дидактична гра, різні ігрові ситуації. Педагог у процесі роботи над книгою має підібрати запитання, які сприятимуть тому, що учні будуть думати, порівнювати, робити висновки.

Інтерактивні засоби навчання теж сприяють розвитку активності й самостійності учнів, дають можливість організувати освітній процес так, що майже всі учні залучаються до процесу пізнання, а також мають змогу висловлювати власні думки за певною темою. Позитивно, що кожний учень працює, іде обмін знаннями, інформацією. Це відбувається в атмосфері доброзичливості, поваги, підтримки. У процесі інтерактивного навчання школярі стають не об'єктами, а суб'єктами навчання, почуваються активними учасниками подій. Таким чином формується позитивна мотивація до навчання. Це сприяє саморозвитку та активності.

Цікавим і цінним є інтерактивний метод, який має назву методу побудови «асоціативного куща». Спочатку педагог формулює тему уроку за допомогою одного слова. Учням пропонується згадати, що виникає в пам'яті, те, що стосується цього слова. Діти називають найперші асоціації, а потім – те, що є другорядним. Педагог записує відповіді у вигляді «куща», який зчасом «розростається». На уроках цей «кущ» може бути

своєрідною схемою, яка будується учнями під керівництвом педагога.

А найпродуктивнішими інтерактивними технологіями є, зокрема такі: мозковий штурм, метод ПРЕС, метод проектів, метод гронування (асоціативний кущ), мікрофон, акваріум [13, с. 9].

Практика свідчить, що запам'ятовується найкраще те, що підкріплюється пізнавальним інтересом. Аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень дав змогу виділити педагогічні умови, які впливають на те, щоб освітній процес був результативним, щоб розвивалася пізнавальна активність і самостійність: організувати освітній процес так, щоб кожен учень активно залучався в процес самостійного пошуку нових знань; розвивати інтерес до навчання; урізноманітнювати види роботи на уроці та форми занять; формувати пізнавальну потребу; перетворити учня на співавтора уроку; удосконалювати навчальні можливості учнів; практикувати ефективні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо); систематично використовувати частково-пошуковий, дослідницький, метод спостереження; підтримувати мікроклімат уроку, сприяти створенню позитивної атмосфери навчання, утвердженню у школярів пізнавальної та комунікативної мотивації; забезпечити систематичний контроль та самоконтроль; удосконалювати зміст навчального матеріалу та урізноманітнювати форми роботи; використовувати фронтальну, індивідуальну, групову, колективну форми, а також роботу в парах змінного характеру; залучати учнів до творчої діяльності [17, с. 578].

Адже коли дитина самостійна на уроці й активно самостійно працює над засвоєнням матеріалу, то тоді вона намагається уважно думати, аналізувати, осмислювати все; у всьому простежується інтерес, допитливість, ініціатива, активна робота на занятті, виконані домашні роботи. Крім того, учні прагнуть доповнювати відповіді інших, аналізувати, порівнювати. Діти намагаються застосовувати теоретичні знання на практиці. У них виникає бажання використовувати різні джерела інформації. Результатом є те, що молодші школярі стають співавторами уроку, а також самостійними й активними особистостями [10].

А ще треба навчити учня вчитися, познайомити з ефективними методами та прийомами роботи, навчити організовувати себе під час уроку, під час виконання домашніх завдань; навчити контролювати свою діяльність, оскільки важливим є самоорганізація учнів, цьому треба їх вчити. А ще враховувати, що чим вищим є рівень самостійності дитини на уроці, тим більше задоволення отримує вона від навчання.

У процесі розвитку пізнавальної самостійності важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів. Зокрема, у молодших школярів – це допитливість і сприйняття знань, тому варто стимулювати цю допитливість у процесі роботи. До того ж самоосвіта починається тоді, коли школярі, маючи знання і вміння, з'ясовують, що рівень їх недостатній. І використовуючи самостійну роботу, намагаються знайти додаткову інформацію, щоб компенсувати прогалини, що з'явилися під час навчання.

Тобто, самоосвіта учнів – це навчання, яке допомагає організувати пізнавальну діяльність школярів, формує самостійність як рису людини. Самостійна робота – це робота, яку роблять без допомоги та втручання педагога, використовуючи його завдання.

Особливості самостійної роботи в тому, щоб познайомити учнів із прийомами роботи з новою незнайомою книгою, а також сформувати звичку звертатися до книги, коли виникають запитання.

Під час організації самостійної роботи учнів педагог має створювати школярам ситуації успіху, пропонуючи показати свої напрацювання батькам та однокласникам. Для самостійної роботи можна запропонувати підготувати повідомлення, реферати, доповіді, підбір додаткової цікавої інформації; це може бути участь у конкурсах, іграх, виставах та ін.

Учителю варто приділити увагу зв'язку навчання з пізнавальним досвідом. Варто на кожному уроці здійснювати індивідуальний підхід до учнів, зокрема під час розвитку здібностей та вольових навичок, необхідних у процесі розвитку пізнавальної самостійності.

Робота з книгою теж сприятиме розвитку пізнавальної самостійності школярів, тому на кожному уроці треба прищеплювати любов до читання, інтерес до книги, пропонувати самостійні завдання, які передбачають пошук інформації, роботу з літературою, Інтернетом, походи до бібліотеки, інсценізації прочитаних казок та ін.

Практика свідчить, що в учнів початкової школи буде розвиватися пізнавальна активність і самостійність, якщо залучати їх до самостійного пошуку, до самостійного вирішення проблем, прийняття відповідальних рішень; до самостійного пошуку інформації з додаткових джерел; дбати про урізноманітнення видів і форм роботи; познайомити школярів з прийомами мислення, які вони будуть активно використовувати в своїй діяльності. Учитель має пояснювати важливість вивчення матеріалу, роль знань для життя людини, навчання.

Висновки. Тобто, ми з'ясували, що проблема має теоретичну базу. Але питання розвитку пізнавальної самостійності учнів потребує подальшого розгляду.

Список літератури:

1. Аверин Н. А., Львов Е. С. Как научить учиться. – К. : О-во «Знание» УРСР, 1988. – 48 с.

2. Алексєєва М.І. Мотиви навчання молодших учнів / М.І. Алексєєва // Початкова школа. – 1969. - №4. – С.18-24.

3. Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. –№5. – С. 36-41.

4. Амонашвілі Ш. О. До школи – у шість років / Ш. О. Амонашвілі; [сост. И. Н. Баженова] // Педагогический поиск. — К. : Рад. шк,, 1988. – С. 3 – 46.

5. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л. П. Аристова – М.: Просвещение, 1968. – 139 с.

6. Бєляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Бєляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.

7.Васильченко І. В. Організація системи соціального виховання учнів / І. В. Васильченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 27 – 30.

8.Галузінська М. Г. Самостійна навчальна діяльність учнів – перший крок до творчості / М. Г. Галузінська // Обдарована дитина.− 2005.− №10. – С. 2 − 13.

9. Головко З. Л. Уроки позакласного читання / З. А. Головко // Початкова школа. – 2005.– №5. – С. 39.

10. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. – Львів, 2004. – Вип.18.– С. 73-80.

11. Кравченко Т. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів на уроках української мови / Т. Кравченко – Початкова школа. – 2001. – № 5. – С.12 – 15.

12. Кузьмінський А. І. Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л.Омельяненко, – К.: Знання. – 2010. – 418 с.

13. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пєхоти. Київ: Видавництво А. С. К., 2003. 255 с.

14. Раннє дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку / О. М. Денисюк, Г. В. Бєлєнька, О. В. Богініч та ін. Київ: Держ. ін.-т пробл. сім'ї та молоді, 2003. 116 с.

15. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ, 2008.

16. Савченко О. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / О. Я. Савченко − К.: Радянська школа,1982.− С. 176.

17. Форостюк Т. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках української мови // Молодий вчений. – 2016. – №4 (31).– С.576 – 579.

Khaydarova M.H.
Termez branch of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPEPENCIES IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. This article was put forward to answer the question of what the idea of competent learning should be as a result of learning. In addition, the role of language education in the development of professional competencies and communicative competence to address communication issues relevant to domestic, educational, industrial and cultural life through a foreign language, to achieve communication goals through language and speech.

Keywords: professional communication, competency approach, communicative competence, speech development, language education.

Radical reforms in the education system of the country on the basis of the Law of the Republic of Uzbekistan "On Education" [1] and the "National Program of Personnel Training" [2] are aimed at introducing person-centered education, i.e training a well-educated, open-minded, competitive and mature person. To achieve this, it is necessary to develop students' professional skills and competencies by teaching them to apply in practice the knowledge acquired in various fields in the stages of continuing education. In today's era of globalization, one of the main tasks of education is not only to impart knowledge and skills to students, but also to develop the ability to apply them in practice. This set the task of introducing a competent approach in teaching all subjects.

It is known that the main normative document defining the principles of teaching the basics of each subject at certain stages of education is the State Education Standard, which defines the goals and objectives of teaching a particular subject, the content of knowledge to be acquired by students [3].

The word "competence", derived from the Latin word ("to be worthy, skilled"), means an individual's awareness of a field, the level of knowledge of that field [4]. In the dictionary of higher education terms, the word "competence" is interpreted as "a range of issues, in which a certain official acquires knowledge and experience" [5]. At the same time, the concept of "competence" is defined as "COMPETENCE, competence - the degree to which the knowledge, skills and experience of individuals with a certain social and

professional status correspond to the level of complexity of the task they perform and the problems they solve" [5]. Apparently, “competence” encompasses the concepts of knowledge, experience, and skills.

The concept of "competence" was first mentioned in the 50s and 60s of the twentieth century in the works of the American scientist N. Chomsky, who interpreted it as the ability of a person to perform an activity. N. Chomsky in "Syntactic structures", "Aspects of syntax theory" makes a comparative analysis of the concepts of "competence" and "performance" and distinguishes between the knowledge of the "speaker-listener" and the use of language in communication and activity, explains through differences [6].

Education based on a competent approach is education aimed at the formation of competencies to apply the knowledge, skills and abilities acquired by students in personal, professional and social activities. From this point of view, the scope of the competent approach in B. Khodjaev's research has three more elements: knowledge, skills and competencies, which are the three traditional elements of education: practical experience, competence, promotion of competence [7].

It should be noted that competencies are only manifested when they are applied. Otherwise, they are interpreted as hidden opportunities, unnecessary abilities. Therefore, competence means to demonstrate a certain ability in a particular situation. Professional competence is manifested only in the specialist who directly carries out this activity, but its initial conditions, basis, ground and individual aspects are formed and developed in the process of vocational education. Problem-solving training prepares a person practically for the future life and professional activity in the educational process.

These elements that determine a specialist’s qualifications are identified and evaluated through professional communication in the work process. Therefore, in our view, professional competence and professional communication are inextricably linked, and they are among the core competencies. In order to develop special competencies, the knowledge, skills and abilities in a particular field of science are used to teach the terminology of the field, theoretical knowledge, their application in specific situations. In particular, the speech competence formed in language education plays an extremely important role in the development of professional communication competence. Foreign research has also analyzed various aspects of professional competencies.

In particular, M. Daniels' doctoral dissertation on "Development of professional competencies and their assessment" deals with the development of professional competencies in a creative environment, the organization of a learning environment for their development, as well as the assessment of professional skills in technical education [8]. The researcher has identified a number of factors that contribute to the development of professional competencies.

G. Cheetham's doctoral dissertation on "Acquisition of professional competencies" describes functional approaches to competence and empirical methodology, which proposes a new model of professional competence and methods of its assessment [9]. In particular, the method of testing through interviews developed by the researcher is one of the pedagogical innovations.

These aspects include educating today's students to be tomorrow's, that is, to be competitive in the world market, always ready for any contingency, yesterday's knowledge and experience are not effective in today's and tomorrow's activities, the teacher will achieve as much as possible in the future life of students and should ensure that failure is kept to a minimum. If the teacher sees himself as the only and basic source of knowledge, interprets his experience in life and upbringing as the best experience, firmly identifies to students the "right" and "wrong" ways to solve life and professional problems, "must", " education will not be effective if it is given to considerations that are difficult to justify, such as “compulsory” and “it is necessary to get used to it”. On the contrary, if today's young people are taught to think independently, to search for information, to apply what they have learned in unfamiliar situations, to get out of difficult situations, to solve problems on their own, they will be successful in the future.

As described in the methodological literature, communicative competence is the ability to solve problems of communication that are relevant in everyday, educational, industrial and cultural life through a foreign language; is to achieve communication goals using language and speech tools. In addition, we would like to emphasize that communicative competence is the ability to communicate with people in society, to speak their native language, the official language of the country where they live and foreign languages, to express themselves clearly and intelligibly orally and in writing, to ask questions logically and to answer questions logically, to adapt to the situation of communication, to follow the culture of communication in the process of communication, to be able to defend one's point of view while respecting the opinion of the interlocutor, it covers many aspects, such as being able to convince the interlocutor, self-management in conflict situations, and making optimal decisions in resolving problems and disagreements.

Based on the requirements of communicative competence, it is recommended to have the following components:

- know the vocabulary of the field;
- development of oral speech (clear and correct speech);
- development of written speech;
- adherence to ethics and communication ethics;
- mastery of communication tactics;
- mastery of communication strategy;
- to know the peculiarities and problems of the participants of the dialogue;
- be able to analyze external signals (body movements, facial expressions, speech tone);
- conflict prevention;

- self-confidence;
- be able to listen to others;
- mastering public speaking skills;
- acquisition of acting skills;
- acquiring the skills to organize and conduct negotiations;
- be able to empathize with others (empathy);
- understanding the interests of others.

These components characterize communicative competence mainly in psychological terms, however, the noted components and many other analyzes of communicative competence confirm that this competence is not the same in all areas.

Communicative competence is not formed spontaneously in a person learning a language, but is formed from a number of knowledge, skills and abilities and the ability to apply them, i.e competencies. The composition of communicative competence is expressed differently in different literatures.

The role of linguistic competence in the development of communicative competence cannot be denied. Linguistic competence is referred to in most literatures as language competence [17]. Linguistic competence in Uzbek language education knowledge of words and phrases related to social topics, national cultural lexicon of Uzbek language, synonyms, formal terms, professional terms, active vocabulary on speech topics in the curriculum and their correct use in oral and written speech.

Communication does not take place without speech, so communicative competence is formed directly through the following four practices of speech activity.

1. *Listening comprehension:* understanding the speech of the teacher and the interlocutor, the speech heard and broadcast, the basic information in the listened text, radio and television programs on current topics.

It is known that the graduates of general and secondary special education are mainly formed skills and abilities to listen to and understand socio-political, popular speech and texts, speech in the style of speech. One of the goals of vocational education is to develop these skills and competencies in speech that occur in industry situations.

2. *Speaking:* introducing oneself, making a request, accepting or rejecting an offer, receiving and giving information, briefly commenting on the opinion of others, participating in a discussion, expressing personal views and opinions when discussing a topic; to express one's opinion in the context of the studied topic, to make a presentation on the given topic.

Many of these skills and competencies are simply formed in the pre-higher education stages. However, in practice, the ability to express personal views and opinions, to express independent opinions on a topic will not be developed. This indicates the need to shape them at the stage of higher education through materials relevant to the field.

3. *Reading:* reading literary and artistic texts on the topic, popular materials (newspaper materials, short stories, personal and e-mails).

It is well known that in the general education stage, students are given lexically and syntactically simple texts and materials, so they will be able to read and develop reading skills. It is advisable that the materials provided for study at the stage of higher education are mainly of a sectoral nature.

4. *Writing*: composing texts on the topic and writing official documents (letters and e-mails, receipts, applications, explanatory letters, biographies, etc.). Dictation, essay writing and creative writing on the topics studied.

In conclusion, it should be noted that the methodological tools that shape these skills are rarely used in the general education system. In particular, the textbooks provide only examples of some official documents. Therefore, the main responsibility for the development of these types of skills and competencies lies with higher education, because if these competencies are not formed in the process of professional training, the specialist will face problems from the first day of work.

REFERENCES:

1. Integrated State Education Standard and Curriculum. Mother tongue. Literature. Uzbek language (grades 5-9). - T., 2010. - P.92–194.

2. On education / Law of the Republic of Uzbekistan / Bulletin of the Oliy Majlis of the Republic of Uzbekistan, 1997.-9, Article 225; 2013. – №. 41, Article 543.

3. National Program of Personnel Training / Bulletin of the Oliy Majlis of the Republic of Uzbekistan, 1997. - №. 11-12, Article 295; 2007. - №. 15, Article 150; 2013. - №. 41, Article 543

4. Annotated dictionary of the Uzbek language / 5 volumes. - T .: UzME State Scientific Publishing House, Volume 1, 2006. - 680 p., Volume 2, 2006. - 672 p., Volume 3, 2006. - 688 p., Volume 4, 2008. - 608 p., Volume 5, 2008. - 592 p.

5. Higher education (dictionary). - T .: Finance, 2003. - 456 p.

6. Chomsky N. Syntactic Structures. Mouton, 1957, 117 p.

7. Khodjaev B.X. Development of historical thinking in secondary school students through modernized didactic support: Doc. dis. abstracts. - T., 2016. - 82 p.

8. Daniels, M. Developing and Assessing Professional Competencies: a Pipe Dream? (2011), Uppsala University, Sweden, 108 p.

9. Cheetham, G. The Acquisition of Professional Competence (1999): Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Sheffield, Division of Adult Continuing Education, England, 380 p.

10. Azimov, E.G., Schukin, A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages) .– Moscow: IKAR, 2009. – 448 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9.072.432
ГРНТИ 15.21.25

Zhuravlova Olena
PhD in Psychology,
Senior Lecturer of General and Social Psychology and Sociology Department
Lesya Ukrainka Eastern European National University
Zhuravlov Oleksandr
PhD in Biology,
Assistant Professor of Human and Animal Physiology Department
Lesya Ukrainka Eastern European National University

THE STUDY OF THE PARTICULARITIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONAL CONSTRUCT OF PROCRASTINATION WITH DEMOGRAPHIC FACTORS

Журавлева Елена Викторовна
Кандидат психологических наук,
Старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии и социологии
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки
Журавлев Александр Анатольевич
Кандидат биологических наук,
Доцент кафедры физиологии человека и животных
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки,
пр. Воли, 13, г. Луцк, Волынская область, Украина, 43025.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО КОНСТРУКТА ПРОКРАСТИНАЦИИ С ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ

Abstract. The problem of dilator behavior of a person in modern scientific literature is one of the most relevant areas. However, the variety of approaches and methods for studying this problem, as well as different contingents of the test subjects, it makes a certain dissonance in the understanding and interpretation of its mechanisms. The study of the main demographic factors affecting the level of procrastination is the main purpose of this work. The level of manifestation of the studied construct in the respondents was analyzed using the author's method by O. Zhuravlova and O. Zhuravlov. The sample consisted of 347 people between the ages of 18 to 47 years The results of the empirical study showed that there was no correlation between the procrastination personality's proclivity and gender, but the correlation of the construct with the age parameter was recorded. In particular, the data indicate that with age the probability of delay in the implementation of important cases in the individual is reduced.

Аннотация. Проблема дилаторного поведения личности в современной научной литературе является одним из наиболее актуальных направлений. Однако многообразие подходов и методик исследования данной проблематики, а также различных контингентов испытуемых вносит определенный диссонанс в понимание и трактование ее механизмов. Исследование основных демографических факторов, влияющих на уровень прокрастинации, является основной целью данной работы. Уровень проявления исследуемого конструкта у респондентов анализировался с помощью авторской методики Журавлевой Е.В. и Журавлева А.А. Выборку эксперимента составили 347 человек в возрасте от 18 до 47 лет. Результаты реализованного эмпирического исследования показали отсутствие взаимосвязи между склонностью личности к прокрастинации и ее половой принадлежностью, однако, корреляцию исследуемого конструкта с возрастным параметром было зафиксировано. В частности, полученные данные указывают на то, что с возрастом вероятность промедления с реализацией важных дел у индивида снижается.

Keywords: procrastination, age, gender, demographic indicators.
Ключевые слова: прокрастинация, возраст, пол, демографические показатели.

Постановка проблемы. Основываясь на анализе многочисленных публикаций, посвященных проблематике прокрастинации, отметим, что, обращаясь к изучению демографических переменных, как и в контексте исследования других личностных конструктов, чаще всего в качестве потенциальных индикаторов дилаторных тенденций ученые акцентируют внимание на половых и возрастных особенностях респондентов. Несмотря на это, контраверсионность представленных в литературе данных указывает на необходимость дальнейшего

эмпирического изучения этих аспектов. Следовательно, задача нашего научного поиска предусматривала выявление половых и возрастных закономерностей, связанных со склонностью индивида к промедлению.

Методика исследования. Для определения уровня прокрастинации и изучения различных аспектов ее проявления использована методика диагностики этого конструкта, предложенная А. Журавлевой и А. Журавлевым [3]. Выборку исследования составили 347 человек в возрасте от 18 до 47 лет. Согласно ключу использованной диагностической методики респонденты были дифференцированы на 5 групп.

Изложение и обсуждение основных результатов. Результаты анализа соотношения лиц в пределах каждой из пяти групп, выделенных в зависимости от сформированности диагностированного свойства с учетом пола испытуемых, представлено на рисунке 1.

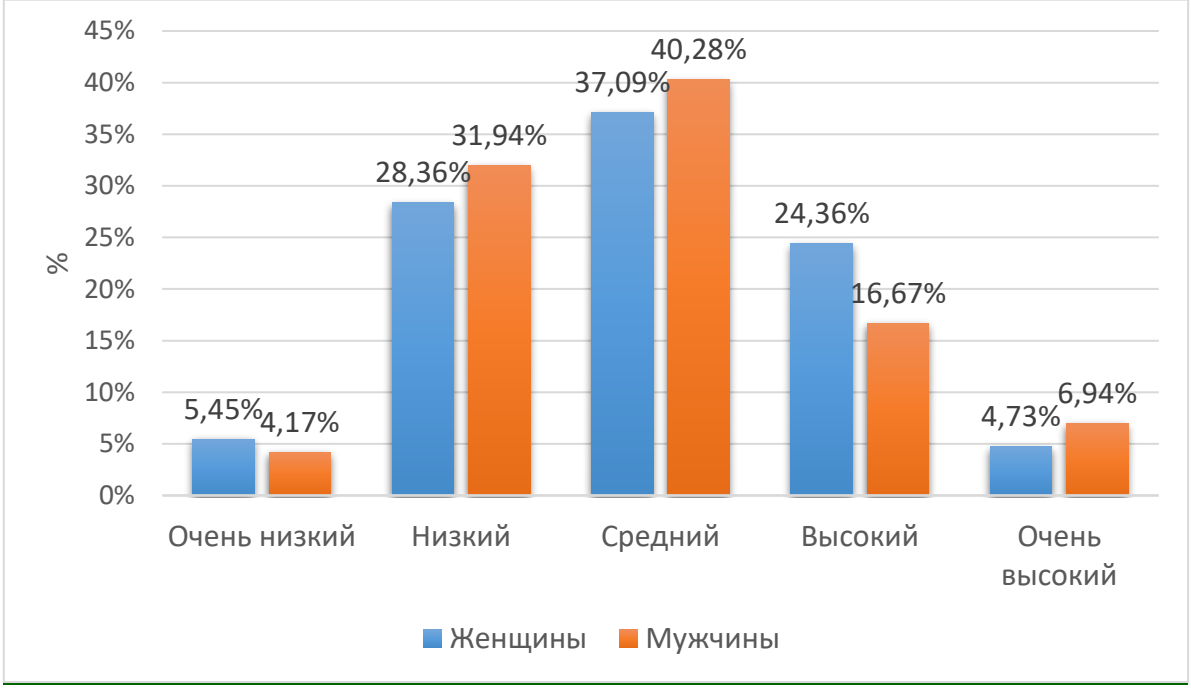


Рис. 1. Процентное соотношение групп с разным уровнем сформированности прокрастинации в зависимости от пола испытуемых

Как в выборке мужчин, так и женщин наименее многочисленными оказались группы с очень высоким (6.94 % и 4.73 % соответственно) и очень низким (4.17 % и 5.45 %) уровнем проявления прокрастинации. Наибольший процент представителей обоих выборок продемонстрировал склонность к отсрочке задач на среднем уровне (40.28 % у мужчин и 37.09 % у женщин). Оценка визуально представленных данных указывает на отсутствие существенных различий и в распределении показателей исследуемых в рамках диапазона низких значений диагностированного параметра (31.94 % и 28,36 %). Однако, в группе лиц с высоким уровнем дилаторного поведения отмечены достоверно более высокие показатели прокрастинации ($p<0.05$) у лиц женского пола, в сравнении с мужчинами (24.36 % и 16.67 % соответственно).

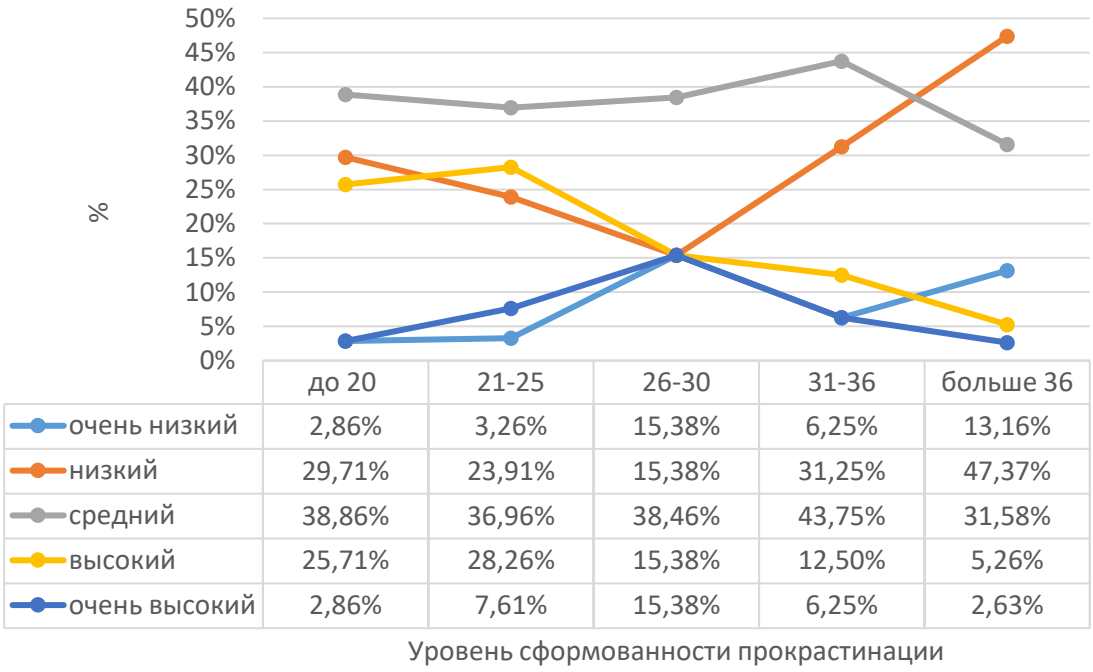
Учитывая это, закономерными, по нашему мнению, являются результаты реализованного на этом этапе корреляционного анализа ($r = 0.001$), которые показали отсутствие взаимосвязи между склонностью личности к дилаторному поведению и его полом. Следует отметить, что подобные эмпирические выводы были представлены и другими учеными. В частности, отсутствие связи прокрастинации с гендерными характеристиками в своих исследованиях зафиксировали Дж. Феррари, Дж. Каллаган И. Ньюбигин, Г. Шауэнбург [5, 17].

В то же время, отметим, что в ряде научных работ высказываются идеи о наличии корреляции между указанными факторами. Так, например, Дж. Дойл и М. Палуди (1998) констатируют, что тенденция к проявлению промедления значительно чаще проявляется у женщин, чем у мужчин [4]. Другая группа ученых, среди которых Э. Нотфли и Р. Робинс (2007), М. О'Коннор и С. Паунонен (2007), наоборот, утверждают, что вероятность отсрочки важных дел выше именно у представителей мужского пола, поскольку, с точки зрения ученых, они более склонны к проявлению импульсивности и низкого уровня самоконтроля [11, 13]. В ходе исследования, выборку которого составили студенты российских учебных заведений, проведенного Я. И. Варваричевой также были получены противоречивые результаты относительно гендерных различий в уровнях сформированности прокрастинации. На первом этапе исследования в группе женщин показатели склонности к затягиванию оказались значительно ниже, чем в группе мужчин. Однако у студентов

другого вуза указанные различия статистически не подтвердились [2].

По нашему мнению, дискуссионность очерченного аспекта и рост числа эмпирических доказательств противоположных гипотез может детерминироваться ориентированностью ученых на различные аспекты феномена прокрастинации, выявляющие специфические особенности его проявления. Так, например, большинство вышеуказанных исследований направлены на изучение закономерностей дилаторного поведения исключительно в академической сфере. В то же время, цель нашего эмпирического анализа этой проблематики заключается в концептуализации прокрастинации с позиции устойчивого личностного конструкта, который проявляется в различных сферах функционирования индивида.

С целью углубленного изучения специфики исследуемого феномена, согласно возрастному критерию, респонденты были разделены на 5 групп. Указанная сегментация осуществлялась согласно со следующими характеристиками: I диапазон – до 20 лет, II – 21-25 лет, III – 26-30 лет, IV – 31-35 лет, V диапазон – более 36 лет (рис. 2).



	до 20	21-25	26-30	31-36	больше 36
очень низкий	2,86%	3,26%	15,38%	6,25%	13,16%
низкий	29,71%	23,91%	15,38%	31,25%	47,37%
средний	38,86%	36,96%	38,46%	43,75%	31,58%
высокий	25,71%	28,26%	15,38%	12,50%	5,26%
очень высокий	2,86%	7,61%	15,38%	6,25%	2,63%

Рис. 2. Процентный распределение исследуемых с различными уровнями прокрастинации в зависимости от возраста

Анализ полученных результатов показывает, что в пределах каждой из выделенных в соответствии с указанным фактором групп наибольшая доля испытуемых (от 31.58 % до 43.75 %) демонстрирует средний уровень проявления склонности к прокрастинации. Внимания заслуживает тот факт, что значительный процент лиц в возрасте до 25 лет (1 и 2 группы) обнаружили высокие значения по диагностируемому параметру, однако число респондентов старшего возраста с указанной тенденцией существенно снизилось и характеризовалось практически линейной обратной зависимостью от возраста. В то же время заметим, что количество респондентов, которым присущ низкий уровень проявления дилаторного поведения, наоборот, на этом же возрастном промежутке постепенно уменьшалось, тогда как после 30 лет стремительно выросло до максимального значения (47.37 %). Исследуемые с максимальными и минимальными значениями сформированности прокрастинации во всех возрастных группах в целом встречались реже, однако стоит отметить незначительное увеличение их количества до 26-30 лет, после чего указанная тенденция изменилась на противоположную.

Таким образом, анализ и обобщение полученных результатов позволяет предположить, что увеличение возраста сопровождается снижением склонности лиц к затягиванию деятельности. Указанную гипотезу подтверждают показатели корреляционного анализа ($r = -0.168$, $p \leq 0.01$), свидетельствующие о наличии обратной взаимосвязи между двумя переменными.

Учитывая это, особого внимания, по нашему мнению, заслуживают зафиксированные в научных источниках статистические данные о частоте проявления проблемы прокрастинации в разных возрастных группах населения. Так, теоретический обзор широкого круга исследований показывает, что доля студентов, склонных к систематическому откладыванию важных дел, указанная различными учеными, колеблется в диапазоне от 50 % до 95 % [10, 16]. Вероятно, что значительная разрозненность представленных показателей обусловлена наличием различий непосредственно в операционализации исследователями понятия

прокрастинации, а также разницей в определенных задачах и целях студентов, на основе оценки своевременности выполнения которых ученые представляют свои выводы. С другой стороны, процент лиц взрослой популяции, которые идентифицируются учеными как прокрастинаторы значительно ниже и не имеет существенных различий в рамках различных исследований, размещаясь в диапазоне 15-20 % [5, 8, 18].

Считаем, что одна из весомых причин обнаруженной нами взаимосвязи может заключаться в закономерностях нейробиологического развития личности. Так, например, группа ученых утверждают, что повышенный уровень склонности к проявлению прокрастинации именно среди молодежи обусловлен незрелостью префронтальной коры головного мозга, которая образует контрольно-исполнительную систему, отвечающую за успешность планирования и целеустремленность активности [6, 7, 12]. Развитие этого участка способствует росту добросовестности и саморегуляции, а, затем, является фактором, который приводит к редукции дилаторных реакций индивида. К. Пауэлл и К. Вэлер (2004) утверждают, что одна из функций указанной мозговой структуры заключается в осуществлении контроля за реализацией краткосрочных и долгосрочных целей [14].

Интересным, в изложенном контексте, является то, что в период от 10 до 25 лет наблюдается наиболее заметный разрыв в развитии лимбической системы и префронтальной коры головного мозга. Лимбическая система ориентирована на анализ эмоций и выступает своеобразным центром, координирующим действия человека в соответствии с его текущими желаниями, и часто является предпосылкой рискованного поведения молодежи, которая, прежде всего, стремится к развлечениям. В это время, префронтальная зона еще находится в стадии формирования. Таким образом, закономерно, что прокрастинаторы часто указывают на собственные проблемы с воздержанием от действий, которые хоть и являются привлекательными на данный момент, однако в будущем могут привести к возникновению негативных последствий. Кроме этого, достаточно часто у них возникают трудности с выполнением задач, которые не вызывают приятных эмоциональных переживаний, но завершение которых может в перспективе сопровождаться получением значительного профита [9].

Объясняя полученные нами результаты, считаем целесообразным отметить, что для лиц, принадлежащих к разным возрастным диапазонам, свойственны различия в оценке времени. В частности, как отмечает Б. Ремке (2016), молодые люди воспринимают время как неограниченный ресурс. Поэтому, даже при наличии широкого спектра возможностей и благоприятных обстоятельств для выполнения тех или иных задач, они склонны откладывать их реализацию, поскольку будущее рассматривается ими как слишком отдаленное и абстрактное. С другой стороны, старшие лица воспринимают время как ограниченный и более ценный ресурс, что способствует более быстрому вовлечению в активность [15].

В контексте поиска причин обратной корреляции между склонностью к затягиванию и возрастом индивида особого внимания также заслуживает идея П. Стила, согласно которой люди редко откладывают дела, возможно и не обладая самоконтролем в совершенстве, однако формируя собственную схему преодоления прокрастинации [18]. Параллельное исследование демонстрирует, что человек склонен более успешно справляться с прокрастинацией при систематической целенаправленной практике [19].

В свою очередь, Дж. Бурка и Л. Юэн (2018) отмечают, что пережитый опыт активирует наши мозговые клетки (нейроны), посылая электрические импульсы от нейрона к нейрону, подавая через них биохимические сигналы и готовя их к количественному росту, а также к росту количества связей между ними [1, с. 126]. То есть, между нейронами, которые срабатывают вместе, устанавливается связь. Таким образом, проявление лицами старшего возраста несколько более низкого уровня прокрастинации вполне понятно, ведь чем больше мозг работает в поддержку определенной деятельности, тем быстрее он усваивает необходимые для этого схемы (независимо от того, на пользу это человеку или нет) [1].

Выводы. Таким образом, результаты реализованного эмпирического исследования показали отсутствие взаимосвязи между склонностью личности к прокрастинации и ее половой принадлежностью. В то же время, корреляцию степени проявления исследуемого конструкта с возрастным параметром было зафиксировано. В частности, полученные данные указывают на то, что с возрастом вероятность промедления с реализацией важных дел у индивида снижается.

Перспективу дальнейших исследований видим в углублении понимания сущности феномена прокрастинации путем изучения его взаимосвязи с широким спектром личностных свойств.

Список литературы:

1. Бурка Дж., Юен Л. Прокрастинація. Чому ви вдаєтеся до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні. Львів: Видавництво Старого Лева; 2018. [Burka J, Yuen L Procrastination: Why you do it, what to do about it now. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva; 2018]

2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. Вопросы психологии. 2010;3:121-131. [Varvaricheva JaI Fenomen prokrastinacii: problemy i

perspektivy issledovanija. Voprosy psihologii. 2010;3:121-131.]

3. Журавльова О., Журавльов О. Розробка та апробація методики діагностики особистісного конструкту прокрастинації. Вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. 2018;1(3):42-46. [Zhuravlova O, Zhuravlov O Development and approbation of the diagnostic methodology of the personal construction of procrastination. Visnyk KhDU. Seriia Psykholohichni nauky. 2018;1(3):42-46].

4. Doyle JA, Paludi MA Sex & gender: The human experience. 4th ed. New York: McGraw-Hill; 1998.

5. Ferrari JR, O'Callaghan J, & Newbegin I Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. North American Journal of Psychology. 2005;7(1):1-6.

6. Kaczmarek BLJ Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka. Wrocław-Lubin: Linea; 1993.

7. Kaczmarek BLJ Mózg, język, zachowanie. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 1998.

8. Knaus W Procrastination, Blame, and Change. In: Procrastination: Current Issues and New Directions. Corte Madera: Select; 2000.

9. Markiewicz K Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. 2018;31(3):195-213. DOI: 10.17951/j.2018.31.3.195-213

10. Nguyen B, Steel P, Ferrari JR Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. International Journal of Selection and Assessment. 2013;21(4):388-399 https://doi.org/10.1111/ijsa.12048

11. Noftle EE, Robins R. W. Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. Journal of Personality and Social Psychology. 2007;93(1):116-130. https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116

12. Norman D, Shallice T Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In Consciousness and Self-Regulation. New York: Plenum Press; 1980.

13. O'Connor MC, Paunonen SV Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. Personality and Individual Differences. 2007;43(5):971-990. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017

14. Powell KB, Voeller KKS Prefrontal Executive Function Syndromes in Children. Journal of Child Neurology. 2004;19(10):785-797 https://doi.org/10.1177/08830738040190100801.

15. Remke B Neue Studienergebnisse zur Prokrastination: „Aufschieberitis" betrifft vor allem junge Menschen. IDW – informationsdienst, Wissenschaft: Nachrichten, Termine, Experten. URL: https://idw-online.de/de/news647661.

16. Rozental A, Carlbring P Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. Psychology. 2014;5(13):1488-1502. https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160

17. Schouwenburg HC Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In Counseling the procrastinator in academic settings. American Psychological Association; 2004 https://doi.org/10.1037/10808-001.

18. Steel P The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin. 2007;133(1):65-94 https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65.

19. Wolters CA Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology. 2003;95(1):179-187. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179

УДК 159.99
ГРНТИ 15.81.21

Kiseleva Tatiana
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow State Pedagogical University
+74959124627
Russia, Moscow
Gorbenko Irina
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow State Pedagogical University
+74959124627
Russia, Moscow

DEVELOPMENT OF STUDENTS' REFLECTIVE AND PERCEPTUAL ABILITIES AND SKILLS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Киселева Татьяна
Кандидат психологических наук
Доцент кафедры психологии МПГУ
+74959124627
Москва, Российская Федерация
Горбенко Ирина
Кандидат психологических наук

Доцент кафедры психологии МПГУ
+74959124627
Москва, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ И ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Annotation. The article reveals the contents of such concepts as «perceptual pedagogical abilities» and «reflective and perceptual pedagogical abilities and skills», presents work experience on the development of preservice teachers' reflective and perceptual abilities and skills.

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий «перцептивные педагогические способности» и «рефлексивно-перцептивные педагогические способности и умения», представлен опыт работы по развитию рефлексивно-перцептивных способностей и умений будущих педагогов.

Key words: hardship, children and adolescents from deprived backgrounds, support in difficult life situations, reflective and perceptual pedagogical abilities and skills, film training, emotional stability training, case method, business game.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, дети и подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, поддержка в трудных жизненных ситуациях, рефлексивные и перцептивные педагогические способности и умения, кинотренинг, тренинг эмоциональной устойчивости, кейс-метод, деловая игра.

Nowadays, the need for effective support for children and adolescents from deprived backgrounds causes no doubt. Work with such children is based on reflective and perceptual pedagogical abilities and skills, and their high developmental level allows to establish psychological contact with children and teenagers, create conditions for their positive mental and personal development, as well as for successful socialization.

Let us define such concepts as «perceptual pedagogical abilities», «reflective and perceptual pedagogical abilities» and «reflective and perceptual pedagogical skills». In national psychology, A. A. Bodalev, N. I. Shevandrin, G. A. Kovalev, N. V. Kuz'mina, V. I. Zhuravlev, D. A. Belukhin, A. A. Rean, V. A. Krutetskiy and many others dealt with this problem. Thus, V. A. Krutetskiy considers perceptual pedagogical abilities as those to penetrate into the inner world of a student. Psychological observation, he believes, is connected with a subtle understanding of the student's personality and their mental state. «A capable teacher, educator by insignificant signs, small external manifestations, captures the slightest changes in the student's internal state» [2, p. 294-299].

This definition of perceptual pedagogical abilities, shows that they include the teacher's personal qualities. These qualities are revealed through certain actions and skills. Therefore, for their effective development there is the necessity for reflection of their personal qualities, development of skills related to attention, empathy and understanding of another person. Thus, in order to learn how to understand another person, a teacher must first learn to understand themselves, recognize their own feelings and experiences, evaluate their own mental state.

Reflective and perceptual pedagogical abilities were first distinguished by N.V. Kuzmina [4]. She connects these abilities with the specific teacher's sensitivity to their own personality and to the student's personality. It is believed that the effectiveness of the teacher's perception of themselves and the personality of another person depends on this.

The author identifies three types of sensitivity: a sense of the object, a sense of proportion or delicacy, and a sense of participation. The sense of the object is the extent to which the students' interests and needs «coincide» with pedagogical requirements. A sense of proportion or delicacy is manifested in sensitivity to changes occurring in the students' personality and activity when affected by various means of pedagogical influence. A sense of participation is considered as an assessment of the strengths and weaknesses of one's own activities and personality, manifested in relationships with students. These types of sensitivity provide the formation of pedagogical intuition. It can be «good» (helping to solve pedagogical problems) or «bad» (suggesting wrong decisions) [3].

A. A. Rean distinguishes between reflective and perceptual abilities and reflective and perceptual skills [5]. To the reflective and perceptual skills, he refers the teacher's ability to take into account their own individual psychological characteristics, adequately assess their mental state, and also provide a versatile perception and adequate knowledge of the student's personality.

Each teacher should be able to adequately assess the state of the child according to the features of their behavior and facial expressions, determine the nature of the experiences, their involvement in certain events. But a teacher working with children and adolescents from deprived backgrounds should be able to identify typical signs of participation in such situations and emotional distress in the child's behavior. To do this, he can compare the child with other children in similar circumstances. Extremely important is the accuracy of assessing the state of another, the ability to make adjustments to the characteristics of one's perception, and to resist common stereotypes of social perception.

Thus, for example, from the point of view of everyday psychology, a child, a victim of bullying, should be sad, behave «well». If the child laughs or is

naughty – this is proof that everything is all right with them. But this is not true in terms of science. A child showing fun can be deeply unhappy. In clinical psychology there is a term «latent depression» or «depression without depression».

The development of the above mentioned reflective and perceptual abilities and skills is especially effective when mastering the discipline «Support of children and adolescents from deprived backgrounds».

Work with students is carried out in three main areas:

1. The developing the cognitive component of reflective and perceptual abilities and skills (the ability to structure knowledge about a problem: information about the student's individual psychological characteristics and the situation in which they find themselves);

2. The developing the perceptual component of reflective and perceptual abilities and skills (the ability to penetrate into the child or adolescent's inner world, perceive, evaluate and interpret the features of their behavior and reveal certain feelings to them);

3. The developing the reflective component of reflective and perceptual abilities and skills (the ability to analyze your own experiences and the facts, observations, on the basis of which you made the conclusions about the child or adolescent's condition).

The complexity of developing students' reflective and perceptual abilities and skills in relation to children from deprived backgrounds lies in the poverty of their life experience, limited by their own impressions and emotions. To overcome this difficulty, we use a variety of interactive methods, including those based on a polysubjective approach, and we also make heavy use of fiction and cinematography to expand the range of ideas.

Let us consider the specific methods we use to develop students' reflective and perceptual pedagogical abilities and skills.

The first section of our program is devoted to the study of the theoretical and methodological foundations of the psychological and pedagogical support of children and adolescents in difficult life situations. We introduce students to various forms of family dysfunction, most significant for the child's life and the psychological characteristics of children and adolescents in difficult situations. For this, film training is used – watching and discussing feature films of a certain subject. For example, the films «Serezha» (dir. G. Danelia, I. Talankin; 1960), «Republic of ShKID» (dir. G.I. Poloka; 1966), «Boys» (dir. D. Asanova; 1983), «Who, if not us»(dir. V. Priemyhov; 1999), «Bury me behind the plinth» (dir. S. Snezhkin; 2009), «Dislike» (dir. A. Zvyagentsev; 2017), «Capernaum» (dir. N. Labaki; 2018) and others.

Film training is based on theoretical foundations of cinematherapy [1]. In working with a group of students, the emphasis is made on penetrating the experiences of the film characters and the collective condemnation of behavioral features that reveal their feelings.

Film training includes several stages. At the first stage, the students are called a film and given the following instruction: «Now we will be watching a film with you. Try to watch it carefully in order to understand how the behavior and actions of people affect their lives and the lives of those around them ... We cannot understand the feelings and thoughts of people otherwise than through their external manifestations, that is, through behavior. It is necessary to be attentive to how the film's heroes act and behave» [1, p. 86]. While watching, it is suggested to keep records. At the second stage, a discussion is held, during it students express their opinion on the motives of behavior, experiences and feelings of the film characters.

Thus, film training, as a group work method, allows you to solve the following problems:

1. Develops students' emotional competence and empathy. In the process of discussing the film, they learn to understand the behavior of children and adolescents better, taking into account their age and individual typological characteristics.

2. Develops reflection through introspection and self-knowledge, mediated by film situations.

3. Develops the participants' social competence, expands the repertoire of life situations through discussing the content of the film, and the psychological causes of the situations. By analyzing these situations, students test their theoretical knowledge.

4. Develops skills to solve life problems when discussing possible options for interactions in situations similar to those presented in the film.

When studying the section «Algorithm of the specialists' activities to support children and adolescents from deprived backgrounds or at social risk», case study is widely used. To automate the ways of solving pedagogical problems, we offer cases based on real life experience presented in scientific sources. Cases are analyzed both in pairs and in small groups, and their results are presented at seminars and discussed with the teacher.

Let us give an example of a case on the topic «Algorithm of the specialists' activities to support a disabled child»:

"Sasha I.'s mother (grade 7, a disabled child) asked for help: the boy does not listen to her at all, when coming from school, he throws his bag and leaves, was noticed stealing, attends night discos for adults, and maintains relations with older friends.

Activities: 1. Mother was consulted (to find a way out of this situation). 2. A discussion was held in the classroom on the topic «Personality and Behavior». 3. Mother was recommended to get advice from a practical psychologist.

Results: significant changes did not occur, mom refused to consult a psychologist, and Sasha's behavior deteriorated even more, he began to disrupt lessons, miss them, deceive parents and teachers.

Activities: 1. Sasha was consulted. 2. A training «Ability to live among people» was held in the class. 3.

The elective «The individual's self-awareness and self-esteem» was held.

Additional activities: a conversation with Sasha (about the situation in the family), establishing daily monitoring of Sasha's attendance, asked the district inspector for minors for help (due to the lack of a local police officer), and organized a preventive trip for Sasha and other children to the Morozov colony[1] as «an excursion».

Results: 1. Sasha's behavior pattern has changed somewhat (significantly fewer comments on the behavior in the disciplinary diary). 2. There are practically no gaps in classes.

The content of further work: 1. To offer mother (repeatedly) to ask a psychologist for advice. 2. Conduct a training in the class «Being confident is great!». 3. Help the boy in mastering the computer [6, p. 106].

In addition to the methods presented above, in our work we make heavy use of educational business games. For example, when studying the section «Fundamentals of emergency psychological assistance to children and adolescents in difficult life situations and crisis counseling», students are offered the game «Children's helpline». The characters in this game are the «client» and the «helpline specialist» or «consultant». The «client» needs in advance, drawing on scientific and fiction literature, as well as popular science and feature films, to prepare and describe a specific life situation that causes difficulty, and then present the appropriate complaints to the «helpline specialist». This allows them to «try on» the problems of a child or adolescent from deprived backgrounds, and update their own associations and experiences. The «Consultant», in turn, must simulate a conversation in which psychological assistance is provided.

Another interactive technique that has been successfully used to study this section is the training of emotional stability. During the training, technologies are developed to work with anger, aggression, hysteria, guilt, fear and anxiety, depression, grief, etc. Students get the skill to work with their own problems, learn how to do reflective listening, model the expression of negative emotions by children of different ages, children's parents experiencing a crisis. Thus, preservice teachers get the skill to constructively overcome children, adolescents and their parents' crisis states.

In the capacity of a creative work, which is widely used in the study of the sections «Content of the specialists' activities to support children and adolescents from deprived backgrounds or at social risk» and «Modern technologies of psychological and pedagogical support of children and adolescents in difficult life situations», students are proposed to write an essay or a reference paper, to prepare a report or presentation on the topic that touched them. This reinforces and develops the cognitive component of reflective and perceptual abilities and skills, as well as the students' analytical abilities.

Thus, the use of the above mentioned interactive methods will contribute to the development of students' reflective and perceptual abilities and skills, personal growth of future specialists, increase their stress resistance, social and emotional competence. As a result, we will be able to prepare future specialists more effectively in order to solve the problems of comprehensive support for children and adolescents and create conditions for their mental and personal development, and successful socialization.

Bibliography:

1. Berezin, S. V. Cinematherapy and film training [Electronic resource]: A practical guide for psychologists and social workers / S. V. Berezin. - Samara, 2003. – 112 p. – Access mode: http://kinoterapia.info/wp-content/uploads/2016/01/berezin_kinoterapia_dlya_.pdf

2. Krutetskiy, V. A. Psychology of training and education of schoolchildren [Text]: book for teachers and class masters / V. A. Krutetskiy. – M.: Prosveshchenie, 1976. – 303 p.

3. Kuzmina, N.V. Professionalism of the teacher's personality and master of industrial training [Text] / N.V. Kuzmina. – M.: Vysshaia shkola, 1990. – 119 p.

4. Kuzmina, N.V. Formation of pedagogical abilities [Text]: monograph / N.V. Kuzmina; Leningrad state university after A.A. Zhdanov. - L.: Publishing house of Leningrad State University, 1961. – 98 p.

5. Rean, A. A. Personality Psychology [Text] / A. A. Rean; Ed. E. Maslova. - SPb.: Peter, 2013. – 288 p.: ill. - (Series «Masters of Psychology»). - ISBN 978-5-496-02369-9

6. Rudakova, A. K. Psychological and pedagogical support of children and adolescents in difficult life situations [Electronic resource] In Sbornik statej V mezhregional'noj molodezhnoj praktiko-orientirovannoj konferencii «Obrazovanie i kul'tura kak faktor razvitija regiona» [Collection of articles of the Vth inter-regional youth practice-oriented conference «Education and culture as a factor in the development of the region»] / A. K. Rudakova; Comp. Sidorova N.A. - Zhirnovsk: GBPOU Zhirnovsky Pedagogical College, 2017. - P. 105-107. – Access mode: http://gpk2011.ru/document/sbornik5.pdf

[1] Author's note: Omsk educational colony of the Office of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Omsk Region for juvenile delinquents

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рахимова Гузал Юлдашовна
старший преподаватель
Ургенческий государственный университет,
Узбекистан

ФОРМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЙСКИХ РЕДУПЛИКАТИВНЫХ СЛОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены формальная структура английских редупликативных слов. Они подвергаются фонетической, лексической и грамматической классификации, устанавливаются глубинно – поверхностные фоносемантические принципы звуковой мотивации, изучается их морфемная структура, стилистическая маркированность – немаркированность и многое другое.

Ключевые слова: редупликация , фоностилистика, морфология, звуковая единица, лексическая классификация ,морфемная структура

Редупликативные слова могут служить объектом для всех уровней иерархией языка: фонетико-фонологического, морфологического и синтаксического. Особый интерес они представляют для фоностилистики.

Звуковая сторона редупликативных слов составляет их материальную сторону, и она характеризуется фонетическим варьированием звуковых единиц каждого компонента этих слов.

У редупликативных слов каждый звуковой повтор или звуковой корреляции межкомпонентных гласных и согласных происходит на основе определённых закономерностей, т.е. образование редупликативных слов управляется своеобразными фонетическими правилами. На этой основе определяется характер корреляции. Они подвергаются фонетической, лексической и грамматической классификации, устанавливаются глубинно – поверхностные фоносемантические принципы звуковой мотивации, изучается их морфемная структура, стилистическая маркированность – немаркированность и многое другое.

Вслед за М.М.Бурановым мы выделяем следующие основные типы фоно – морфологических изменений у редупликативных слов в английском языке (Буранова 1982):

1) редупликация без изменения гласных и согласных;

2) редупликация без изменения гласных, но с изменением согласных;

а) повтор с появлением нового гласного звука;

б) повтор с изменением начального согласного второго элемента, либо без изменения окружающих гласных, либо с их изменением в первом или во втором элементе;

3) редупликация с изменением гласных:

а) с изменением гласных, без сопровождения консонантных изменений;

б) с изменением гласных, в сопровождении консонантных изменений.

Редупликация без изменения гласных и согласных – это повтор то же самой гласной фонемы в обоих компонентах без изменения и согласных.

[i: - i:]	*chee–chee*	
[i - i]	*chin–chin*	подбородок
[i – i]	*pretty–pretty*	хорошенький
[æ - æ]	*bang–bang*	стук
[a: - a:]	*arf–arf*	
[o - o]	*chop–chop*	1) рубить
2) отбивная котлета		
[o: - o:]	*paw–paw*	лапа
[u: - u:]	*frou–frou*	
[Λ - Λ]	*bum–bum*	плохой, лодырь
[∂: - ∂:]	*girly–girly*	
[ou – ou]	*go–go*	идти
[ai – ai]	*bye–bye*	пока
[au – au]	*vow–vow*	клятва
[oi - oi]	*hoity–hoity*	резвый, надменный
[i: – i:]	*zero–zero*	ноль

Редупликация без изменения гласных, но с изменением согласных. В английском языке данная модель состоит из ряда микромоделей:

1. Повтор с появлением нового согласного звука в начале следующего элемента, например*:*

argle–bargle

airy–fairy

2. Повтор с изменением начального согласного второго элемента состоит из двух подтипов:

а) без изменения окружающих согласных, например:

bed–head
cherry–merry
hardy–dardy

б) с изменением окружающих согласных либо в первом элементе, либо во втором элементе, например:

back–track;
crowdy–mowdy;
flag–wag;
snarly–yarly.

3. Редупликация с чередованием в первом и во втором элементах. Данный тип редупликации также является билингвистическим. Эта модель состоит из двух подтипов:

а) модель с изменением гласных без сопровождения изменения согласных, например:

kit–cat;
chilly–shally;
ding–dong;
crish–crush;
cherry–churry.

б) изменение гласных с сопровождением консонантных изменений, например:

currie–wirrie;
jiggery–polary;
hot–short;
linsey–wodsey.

Указанные выше модели являются минимальными, которые составлены на основе чередования гласных звуков. Чередование гласных являются зависимым от изменения гласных. Если выделить их в качестве самостоятельных моделей, тогда общее количество двуязычных моделей станет больше.

К указанным моделям ещё присоединяется большое количество редупликативных слов, которые образованы с некоторыми отклонениями от обоих моделей. В каждом языке их количество растёт. Однако многие из них не составляют постоянную систему. Таким образом, несмотря на гетерогенность морфологического типа, сравнительные языки имеют общие модели выражения редупликативных слов.

3. Редупликации подвергаются все согласные. Однако степени взаимной оппозиции согласных внутри каждого языка разные. Например, в английском языке принцип сочетания согласных у явных редупликативных слов по модели согласный+согласный осуществляется противопоставлением каждого согласного к другим согласным звукам по типу*:*

b – b	*(bar-bar);*
b – d	*(brain–drain);*
b – dg	*(bang–jang);*
b – h	*(bed–head);*
b – m	*(block–mack);*
b – p	*(blamby–pamby);*
b – n	*(boris–noris);*
b – s	*(bang–swang);*
b – w	*(boogy–woogy).*

Таким же образом, в фонетическом аспекте редупликативные слова характеризуются определенными оппозициями согласных и гласных звуков.

Анализируя редупликативные слова по структурно-морфологичсеким признакам мы выделели следующие группы:

Существительные:

band-stand	эстрада для оркестра
bibble- babble	пустая болтовня
black -jack	1. кувшин для пива 2 пиратский флаг 3 сорт дуба.
curlie- wurlie	причудливое украшение
diddle- daddle	чушь, ерунда, вздор
dingle- dangle	качание взад и вперед
flim -flam	вздор, ерунда
hanky- panky	обман
handy- dandy	детская игра
tutti-frutti	мороженое с фруктами
walkie-talkie	портативный приёмопередачик

Глаголы:

chin- chin	приветствовать, желать всего лучшего,
dilly- dally	колебаться
nid-nod	клевать носом
niddle-noddle	кивать, трястись

Прилагательные:

crinkum- crankum	причудливий
fie- fie	неприличный
fifty-fifty	ровный
largy- dardy	манерный, фатоватый

wishy-washy	жидкие, слабый
	Наречие:
fifty-fifty	поровну
chop- chop	быстро-быстро
hob-nob	наугад, запросто
harum-scarum	как попало, очертя голову
	Междометие:
he-he	хи- хи
haw- haw	хо-хо, ха-ха

Прежде чем рассматривать функцию редупликативных слов в речи рассмотрим понятие информативности.

В тексте через составляющие её предложения, выявляются четыре важнейших функционально – знаковых аспекта речи: номинация, предикация, тематизация, стилизация**.** Номинация реализует именование общей ситуации. Предикация относит это именование к действительности. Тематизация включает передаваемую диктемой информацию в разворачивающееся содержание целого текста. Стилизация осуществляет такое коннотационное представление содержание, которое реализует ситуативно-обусловленное воздействие на слушающего, соответствующее коммуникативной цели говорящего.

Использованные Литературы

1. Азнаурова Э.С. Прагматика художественного слова. Т.: Фан, 1988.
2. Алиева Н.Ф. Слова-повторы и их проблематика в языках Юго-Восточной Азии//Языки Юго-восточной Азии: Проблемы повторов. –М., 1980.
3. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Москва, 1973.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. –М.: Сов.энциклопедия, 1969.
5. Ашурова Д.У. Производное слово в свете коммуникативной теории языка. Т., Фан, 1991.
6. Баскаков Н.А. Историко-типологическая морфология тюркских языков. –М., 1979.
7. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. –Л., 1978.
8. Буранова М.М. Структурно-семантические особенности редупликации слов в английском и узбекских языках. Ташкент, 1982.

УДК 882
ГРНТИ 17.01.11

Ананьева Светлана Викторовна
Канд. филол. наук, доцент,
заведующая отделом международных связей и мировой литературы
Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова
Министерства образования и науки Республики Казахстан,
г. Алматы, Казахстан

РУССКАЯ ПРОЗА КАЗАХСТАНА: ЕВРАЗИЙСТВО И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Аннотация. Поэтика крупной жанровой формы – повести и романа включает «открытость» как фундаментальную возможность, которой наделен автор и его читатель. Поэтика произведений «в движении» создает новый механизм эстетического восприятия, обогащая национальную картину мира художника слова. Концепт как фокус знаний о мире раздвигает границы исследования прозы И. Щеголихина, Т. Фроловской и К. Кешина. Концепты *Родины*, *памяти*, *забвения* в художественных текстах русских писателей Казахстана чрезвычайно важны. Литературное произведение вступает в сложные внетекстовые связи с окружающей действительностью, расширяя духовный горизонт общества, сохраняя традиции и преемственность.

Abstract. The poetry of the large genre form – the story and the novel includes «openness» as a fundamental opportunity that is endowed with the author and the reader. The poetics of works «in motion» creates a new mechanism of aesthetic perception, expanding the national picture of the writer's world. The concept as a focus of knowledge about the world expands the boundaries of the study of prose by I. Schegolikhin, T. Frolovskaya and K. Keshin. The concepts of the Motherland, memory, oblivion in the literary texts of Russian writers of Kazakhstan are extremely important. A literary work enters into complex non-textual relations with the surrounding reality, expanding the spiritual horizon of society, while preserving traditions and continuity.

Ключевые слова: евразийство, феномен, традиция, автобиографический роман, память, повесть, интертекстуальность, повествовательная стратегия, дискурс, характер

Keywords: Eurasianism, phenomenon, tradition, autobiographical novel, memory, novel, intertextuality, narrative strategy, discourse, character

Русская литература Казахстана как самостоятельный творческий феномен в своем развитии опирается на традиции русской классики. Нередко известные ученые, поэты, писатели России – главные герои и персонажи художественных и публицистических произведений казахстанских авторов. Интересно исследование Т. Фроловской «Евразийский лев» о Л.Н. Гумилеве и евразийцах начала XX века, проиллюстрированное редкими фотографиями из семейного альбома, схемой этногенеза западноевропейского суперэтноса, картой торговых путей и таблицей изменения пассионарного напряжения этнической системы [1].

Роман автобиографический, произведение во многом полемическое, о социальных проблемах жизни страны в 90-е годы XX века и в начале нового тысячелетия – «Выхожу один я на дорогу» И. Щеголихина [2]. Автор-повествователь признается в одной из бесед с персонажем, что зачитывается, упивается книгами Гумилева, восхищается его признанием: «В лагере бывал счастлив, когда писал…» [2, с.180]. Три фигуры в истории не только России, но и всей Евразии – «Анна Ахматова, ее сын Лев, ученый историк, и муж Николай Гумилев, поэт» [2, с.181]. Более тринадцати лет каторжных лагерей сделали ученого слишком осторожным, во многом, отдавая должное учителям, он оставался самостоятельным и независимым. История, этнология, мировые религии и еще многое другое объяснены Л. Гумилевым с исчерпывающей полнотой. Вступают в перекличку тексты и их авторы.

Актуальность данного исследования детерминирована важностью выявления интертекстуальных и текстообразовательных отношений между художественными произведениями исследуемых авторов с учетом современной трактовки идентичности как диалога, а не «войны идентичностей»; динамического равновесия «идентичности» и «диалога» в русле господствующей в науке XXI века тенденции междисциплинарности.

Методами исследования являются объективно-аналитический, историко-литературный и сравнительно-типологический.

С детских лет до последних лет жизни воссоздана Т. Фроловской жизнь главного героя книги. Т. Фроловская так раскрывает значение и суть евразийства для Л.Н. Гумилева: «Самая близкая научная школа, манера мышления, источник постоянного вдохновения, стимул к работе на протяжении долгих десятилетий – вот что такое для Льва Николаевича евразийство. Его трагедией, которой он противостоял все эти годы, была невозможность открыто примкнуть к учению, безбоязненно следовать за учителями и предшественниками. Приходилось остерегаться и скрывать свои взгляды, свое проникновение в глубины истории, свою обоснованную теорию возникновения этносов» [1, с.27]. Л. Гумилев доказал, что каждый этнос имеет право на свою культуру, свой строй мыслей и свои идеалы.

О Гумилеве в романе И. Щеголихина вспоминает не только автор, но и один из персонажей – Байгельди, который встречался в Санкт-Петербурге с вдовой ученого. «Человеку хочется иметь достойное прошлое, хочется доказать, что у нас есть, чем гордиться, и что мы передаем наследникам не пустое пространство. Человек благородный, вспоминая минувшее, преображает его невольно. Обаяние прошлого слагается для него не из фактов, а из любви, восторга и сострадания» [2, с.186], – резюмирует И. Щеголихин. Вся русская классическая литература и современная выстроены на концептах, ключевых для культуры слов-понятий – «судьба, душа, тоска, совесть, удаль, авось, умиление» [3, с.357].

Литературной страной с любовью к слову и искусством жить словом, в слове определил Казахстан современный российский критик Е. Ермолин, который пишет «о зоне риска и опыте свободы, кризисе писательской харизмы и дефиците смыслов» в литературе России [4, с.13]. Он особо подчеркнул прочную литературную традицию в стране, готовность общаться со всем миром, открытость миру как корневую черту литературы Казахстана, зреющей в контексте степной, кочевой цивилизации, с ее пафосом свободы и вольным ветром в лицо.

В Казахстане сформировались как писатели И. Щеголихин (врач по образованию), педагоги и журналисты Т. Фроловская (поэт, переводчик) и К. Кешин. Герой художественного произведения исповедует, несомненно, «сугубо личную форму бытия, которую можно с некоторой натяжкой назвать приватной мифореальностью, с частными причинами и следствиями, одновременно и лишенную догмата коллективных доминант, и включенную в их основное русло» [5, с.56]. Символично пишет И. Щеголихин о душевной щедрости казахского народа: «Пусть наши боги – всех ста народов – вознаградят казахов за их великое долготерпение. За их великую душу» [2, с.36].

Тернистым был путь в литературу у И. Щеголихина: «Первый рассказ напечатали с большими опасениями, поправками, первую повесть “В одном институте” вообще запретили, рассыпали набор в издательстве, первый роман “Снега метельные” здесь дважды отвергли, напечатали в Москве» [2, с.186]. Русский писатель размышляет о литературном процессе, вспоминает Дм. Снегина и И. Шухова, литературную жизнь в старейшем русском журнале «Простор». С горечью и откровенно о лагерной литературе: «Лагерных писателей превозносят прежде всего за то, что они

ничего не оставляют от родной страны, кроме лагерей. Вместо великой державы только лагеря и зеки, как до революции только каторга и лапти, Салтычиха и Бенкендорф, крепостное право и тюрьма народов» [2, с.37]. И подчеркивает, что не хочет писать о том, «как было плохо, я хочу писать о том, как я любил и меня любили. Как любили нас всех – сыновей и дочерей Родины. И в лагеря отправляли – пионерские, спортивные, исправительно-трудовые – для высшей цели, оберегая и наращивая то главное, без чего народу не жить, не быть» [2, с.36].

Жанровое определение произведению нередко дают сами авторы, что «позволяет рассматривать вопрос о концепции человека / личности, о жанрообусловливающих факторах, определяющих типологию жанроформирования и особенности жанрообразовательных процессов» [6, с.154]. Первая глава автобиографического романа «Выхожу один я на дорогу», «главной книги о прошлом» [2, с.15], как назвал ее сам автор, – из дневниковых записей 1995 года. И. Щеголихин предельно откровенен, порой, резок, неудобен для многих. «Правозащитники – главные герои нашего времени, главная власть. Они установили мораторий на понятия *родина*, *патриотизм*, *отечество*» [2, с.6].

19 мая 1995 года в зале кинотеатра «Октябрь» состоялся вечер памяти Сергея Есенина, и автор романа «Выхожу один я на дорогу», принимавший активное участие в организации и проведении «трогательного концерта» (именно так в тексте. – *С.А.*), на котором был и Олжас Сулейменов, поблагодарил участников поэтическими строчками русского поэта: «Я северный ваш друг и брат, поэты все единой крови, и сам я тоже азиат в поступках, в помыслах и в слове». Так тема евразийства как лейтмотив прозы И. Щеголихина, Т. Фроловской и К. Кешина получает разработку в художественных текстах. И, как верно пишет А. Жучкова, герои и героини «находят ту точку, с которой начинается пробуждение» [7, с.134].

Дневниковая запись: «31 мая, среда. Сон под утро – мать моя за окном ждет, чтобы я шел домой. Что это значит? Где мой дом? Не там, где я пребываю, иначе мать не ждала бы… Она не звала, молчала, но мне ясно было – пора домой. Гроб в старину называли домовиной» [2, с.36]. Так неожиданно архетип *дома* получает художественное отображение в ткани романа. Концепт *Родины* в прозе И. Щеголихина постоянен. Родина – общая, Советский Союз. Родина – Казахстан. Родина – Оренбургская губерния, где родился герой повести И. Щеголихина «Слишком доброе сердце» (в тексте автобиографического романа «Выхожу один я на дорогу» автор называет эту повесть – романом), словно подтверждая выводы современного российского исследователя: «И как бы ни был роман ”открыт”, “незавершен” и “свободен”, он сохраняет важнейшее из интеллигентских поучений – дидактику целостного, состоявшегося в авторском смысле мироздания, отличающегося объемом и не самым простым сюжетом» [8, с.70].

Середина августа 1995 года. И. Щеголихин в Ленинграде, бродит по Васильевскому острову, посещает Петропавловскую крепость, где «содержался наш земляк, родился в Оренбургской губернии, мать его была киргизская княжна из рода Ураковых (потомков Урак-батыра), а отец русский чиновник при губернаторе» [2, с.67]. Михаил Михайлов, поэт, прозаик, переводчик, печатался в «Современнике» при Некрасове. Концепт *забвения* в романе И. Щеголихина «Выхожу один я на дорогу» неотрывен от концепта *Родины*. Не отпускает в этот приезд Питер русского писателя из Казахстана. Не единожды возникает мысль остаться в России, но тогда будут другие произведения, другой жизненный и творческий путь.

«Оставил я там свое будущее – другое. И на прощанье с благоговением прошел вокруг Медного всадника. “Куда ты скачешь, гордый конь, и где опустишь ты копыта?”» [2, с.69].

Сложные пространственно-временные конструкции характеризуют повесть К. Кешина «Керосиновая лампа» [9], автор которой в самом начале повествования, интертекстуального, включающего множество реминисцен-

ций, ссылок, обращений и цитирований из русской и мировой классики, пишет о концепте *память.* С этого и начинается повесть: «Память постоянно возвращается к начальному воспоминанию. Оно незатейливо, ничего такого особенного, будто бы некогда потрясшего душу, в нем нет, но есть нечто притягательное, не угасающее в загадочных глубинах памяти. Это обрывочное воспоминание очень дорого мне. Причем, иной раз оно обретает почти что осязаемую вещественность» [9, с.3]. Прозаик называет память то капризной, то полуотчетливой, сравнивает с Большой рыбой из повести Хемингуэя «Старик и море». Память прихотливо неуправляема, непокорна, непредсказуемо-томительна. «Может быть, память и я – почти что одно и то же, и мы – в каком-то логически необъяснимом родстве?», – задает риторический вопрос К. Кешин.

Приказывать памяти бесполезно, «вспомнить подробно именно то, что более всего хочется восстановить в зрительном образе, далеко не всегда удается». В детстве герой повести, он же автор-повествователь, как и его друзья «ничего не знали, не ведали ни о лагерях, ни о тюрьмах, ни о расстрелах. Как в “Записках сумасшедшего” Гоголя: “Ничего, ничего – молчание!”» [9, с.26]. В повести о детстве цитируются Н. Гоголь и А. Беляев, И. Гете и А. Пушкин. Пятой главе повествования «Святой Себастьян» предпослан эпиграф из «Братьев Карамазовых» Ф.М. Достоевского: «… любил приходить к ней и рассказывать то из случившегося с ним сейчас, то из прочитанного, то вспоминать из прожитого им детства …».

Детство – это игра на фортепьяно, шахматы, немецкий язык, белоснежные занавески, крыльцо дома с прогретыми солнцем половицами, к которым можно прижаться щекой. И быть счастливым.

Дом – память … Память и я… Именно так концептуально развивается повествование. Много интересного таят размышления К. Кешина. «Внезапное, словно вспышка дальней звезды, независимое и необъяснимо беззаконное существование моей, пока еще достаточно подробной памяти – это и есть человек, ныне пишущий эти строки? И сопротивляться, исправить прихотливую неуправляемость, свободную неподчиненность непокорной памяти как раз могу только с помощью создаваемого мною словесного события, написания то ли ностальгической, то ли исследовательской прозы» [9, с.48]. Автор совершенно верно определяет свою прозу как исследовательскую. Пишет К. Кешин о Моцарте и Сальери, У. Шекспире, А.С. Пушкине, Ч. Диккенсе, С. Есенине.

Избранный К. Кешиным нарративный дискурс определяет и повество-

вательную стратегию. Свободно переходя от сравнений картин своего детства с экранными сюжетами фильмов тех лет (вступает в свои права интермедиальность), с щемящее тонкой грустью кадрами фильмов «Девушка спешит на свидание», «Сердца четырех», «Моя любовь», «Жди меня», нарратор чередует смутные картины московской жизни и более яркие, отчетливо сохранившиеся в памяти сценки из южно-казахстанского города Ленгер, в который направили после окончания московской горной академии имени Сталина его отца. «Справиться бы с сохранившимися воспоминаниями…», – резюмирует автор.

Из детства, где и формируется характер главного героя, любовь к Пушкину. Исследовать творчество поэта К. Кешин будет на протяжении всего своего творческого пути. И именно чтение Пушкина помогло развиться воображению. Порою прочитанное возникало в сознании ребенка «почти осязаемо … Казалось, что прикасаюсь осторожной милосердной ладонью к ветхой старухиной одежонке, к ее печальному морщинистому лицу; а вошедшее в известную поговорку бесполезное “разбитое корыто” с широкой продольной трещиной словно бы, действительно, существовало в моем собственном детстве, в ныне исчезнувшем дворовом перенаселенном бараке» [9, с.60].

Концепт исторической памяти является определяющим в русской прозе Казахстана. «Научное наследие Льва Николаевича Гумилева, безвыездно жившего в своей стране, оказалось в том же положении, что и русская зарубежная история, русская зарубежная литература. Возвращение на “историческую Родину” произошло после 1985 года – рубежа реабилитации, рубежа возвращения “честного имени” многим и многим ученым и писателям, с книгами которых, если и можно было ознакомиться, то только в спецхранах или подпольно» [1, с.18].

Концепт *память*, являясь ведущим в современной прозе, помогает проследить связь времен в литературе, обратить внимание на узловые моменты истории, сделать прогноз на будущее.

Русские прозаики Казахстана вносят большой вклад в популяризацию казахской литературы, осуществляя переводы классиков и современных авторов на русский язык. Т. Фроловская, И. Щеголихин и К. Кешин в контексте диалога культур и литератур, безусловно, способствовали широкому распространению казахской литературы за рубежом, будучи глубоко убежденными в том, что «народ Казахстана имеет древнюю, общую казахско-тюркско-славянскую историю на безграничных просторах Евразии» [2, с.272]. Национальный код и национальная идентичность сохраняются в созданном писателем образе мира, где каждый персонаж, как и автор, имеет свой голос. Основой и смыслом существования, по Щеголихину, «пусть будет культура, она добрее и надежнее богов разделителей, она сметает барьеры, и в ней всегда вырастал и побеждал только тот, кто отважно служил единству и находил свое счастье не в исполнении желаний, а в желании исполнить свое назначение» [2, с.318].

Идеи евразийства мощно звучат в современной прозе и публицистике. Обретение подлинной реальности осуществляется не в линейной темпоральности, а в моменты воспоминаний героев русской прозы Казахстана о прошлом, что позволяет проводить интересные сопоставления и приходить к значимым выводам, а порой, и открытиям.

Список литературы:

1. Фроловская Т. Евразийский лев. Семей: Международный клуб Абая. 2003. – 210 с.

2. Щеголихин И. Выхожу один я на дорогу // Щеголихин И. Избранное в 2-х т. Т. 2. Алматы: Азия, 2006. – 320 с.

3. Багно В.Е. Миф. Образ. Мотив. Санкт-Петербург: Вита Нова, 2014. – 480 с.

4. Ермолин Е. Медиумы безвременья: Литература в эпоху постмодерна, или Трансавангард. М.: Время, 2015. – 208 с.

5. Слесарев А.Г. Европейская идеология и проблема потери национальной идентичности в современной немецкоязычной литературе // Филологические науки. 2018. №1. С.53-59.

6. Головко В.М. Герменевтика литературного жанра: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2016. – 184 с.

7. Жучкова А. Похороны сына века. Роман А. Рубанова «Патриот» // Вопросы литературы. 2018. Январь – февраль. С.123-135.

8. Татаринов А. Современный роман: важные встречи с небытием // Вопросы литературы. Ноябрь – декабрь. 2013. С.67-82.

9. Кешин К. Керосиновая лампа // Кешин К. Избранное. Алматы: Каламгер, 2018. С.3-61.

4. Гартман Н. Основоположения онтологии, СПб, Наука, 2003. (Hartmann, N. Zur Grundlegung der Ontologie . Russian translation).

5.Хайдеггер . М. Бытие и время , М.,Ad Marginem, 1997.(Heidegger M. Sein und Zeit. Russian translation).

6.Кемеров В.Е. Процесс// Современный философский словарь. Лондон, Панпринт,1998,с706-767.

7.Green,C Shore,M, Thomas .T. (Editors)- The Transformation of Psychology: Influences of 19th Century Philosophy, Technology, and Nature Science. Washyington., Amer Psychological Assn., 2001

8. Parsons, Talcott - Social Structure & Personality.N.Y., Free Press of Glencoe,1964.

9. Natanson, Maurice - Literature, Philosophy and the Social Sciences. The Hague: Nijhoff. 1962.

10. Goffman, Erving- Strategic Interaction. Philadelphia: University of Pennsylvania Press,1969.

11.Giddens, Antony - Constitution of Society. Berkley, University of California. Press, ,pp281-327,1984.

12. Manzo, Gianluca - Macrosociology-Microsociology, CNRS and University Paris-Sorbonne, Paris, 2015.

13.Рубинштейн С.Л. - Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1967. № 3. С. 30-38.

14. Батищев Г.С. – Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М., “Наука”,1969.

15. Кемеров В.Е. - Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. Политиздат, М.,1977.

16. Maslow, Abraham - Motivation & Personality. Oxford, Harper, 1954.

17.Frankl Viktor Emil - The will to meaning : Found. a. applications of logotherapy. New York : New Amer. libr.,1970.

18.Wallerstein, Immanuel –The End of the World as We Know it: Social Science for the Twenty-first Century. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999.

19 . Bauman , Zigmunt - Time/Space/ ,Modernity as History of Time// Bauman Z. Liquid Modernity.Ch. 3. Cambridge,Polity Press.2000.

Кемеров. В.Е, Культура//Современный философский словарь. Лондон, !998.

Viacheslav E. Kemerov. Crisis, which is always with you// Voprosy Pilosophyii

#5(57), 2020 część 6
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.
Częstotliwość: 12 wydań rocznie.
Format - A4, kolorowy druk
Wszystkie artykuły są recenzowane
Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.
Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood(University College London)

#5(57), 2020 part 6
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.
Periodicity: 12 issues per year.
Format - A4, color printing
All articles are reviewed
Each author receives one free printed copy of the journal
Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood(University College London)

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner(Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick(Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner(Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick(Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Editor in chief - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

http://eesa-journal.com/

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

http://eesa-journal.com