

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XXXXII МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»  
(19 апреля 2019г.)**

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XXXXII международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2019. – 52с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал "Globus"

**Электронная почта:** [info@globus-science.org.ua](mailto:info@globus-science.org.ua)

**Официальный сайт:** [www.globus-science.ru](http://www.globus-science.ru)

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Svetlana V.G. RESEARCH OF A BRAIN ASYMMETRY AND ITS CORRELATION WITH A MOTHER-CHILD DYAD.....	4
---	---

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Нюдюрмагомедов А.Н. ШКОЛА ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ .....	12
Бабенко О.А. ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНЕЗИСА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЗАПАДНОМ КАЗАХСТАНЕ .....	16

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

Шихматова Е.Б., Дибцова Е.А. СКРИНИНГ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ РАБОТ ПО ПРОБЛЕМЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ .....	24
---	----

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Славгородская Е.Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	29
--	----

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Шарбатов Э.А. ПРОБЛЕМА ПОДМЕНЫ ЦЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ.....	42
---	----

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Донцова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ВЛОЖЕННОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ.....	48
--	----

## МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### RESEARCH OF A BRAIN ASYMMETRY AND ITS CORRELATION WITH A MOTHER-CHILD DYAD.

**Svetlana Victorovna Grygorieva**

*Medical Psychology PhD*

*USP Psychotherapist, EKPP professional*

*Child and Adolescent Psychotherapist, Trauma Therapist*

**Summary.** The brain asymmetry researches we have conducted with mother- adolescent pairs postural asymmetry tests (postural control tests) and have determined the highly-reliable inverse correlation with the dominant eye. Such results may indicate the dominance differences in cerebral structures of mother and child, localized in thalamus. On the base of this research, we have settled and described the structure of normal and pathological mother alpha rhythm and child alpha rhythm thalami pacemaker interaction.

**Key words:** mother-child dyad, asymmetry with the lateral correlation, functional hemispheric specialization, thalami, alpha rhythm, post-natal stress, development pathology, postural asymmetry.

As a practical matter, structural brain asymmetry parameters of interaction participants match and mismatch are important factors of mutual understanding between people, that was a reason why we decided to find out whether it could affect the “normal” family attachment between mother and child and investigate this through physiological indicators. We decided to learn if there is a relationship between parameters of brain structures asymmetry in mother-child dyad and how these parameters are distributed (laterality) in the mother-child pair.

Now we represent a brief overview of researches in the field of central nervous system (CNS) and in the field of relationship and attachment. John Bowlby described attachment as family emotional connectedness that occurs in childhood and is the long-lasting emotional base of human life. Mother and infant enter some self-regulating system with the mutual causality. The attachment system is a primary, genetically fixed motivation system between the baby and the caregiver, which starts immediately after the birth and provides the baby with all the necessary things for survival [1, 36].

Attachment models “mother-child” researchers pay a great attention to a mother face mimics as one of the major objects that create a brain-body system of infants. They state that the perception the mother’s face emotion generates the child’s resonant emotional condition. Physical closeness is caused by eye-to-eye contact with mother, but especially by the way of following the mother and establishing body contacts with her [1,37].

Parents and children CNS asymmetry researches were mainly concentrated on hereditary factors of left-handedness (D.Levy, T.Nagilaki) [2]. The phenomenon of a significant asymmetry manifestation in social life as the preference of mother to hold her child on the left side was described by Lee Saulk in 1960 [7]. He determined the important effect of a mother emotional condition on holding a child asymmetrically, it has been that women suffering from post-natal stress do not demonstrate left-hand preference [7]. Many studies are concentrated on emotion regulation via attachment in relationship. Allan Schore suggested the detail scheme of cognitive/emotional/body stage development connection with radical changes in brain. It turned out that environmental sensory information is processed by limbic systems in hierarchic order and by limbic and cortical areas of brain and this affects autonomic nervous system. He focused on amygdala, cingulate gyrus and orbitofrontal cortex while considering attachment of infants. Each of them is an independent system and a zone of information aggregation. There have been noticed the right brain development inhibition; hippocampus, corpus callosum and amygdala shrinkage; orbitofrontal cortex development inhibition in case of attachment disorder [5].

Brain structures functional connectivity can be monitored with the help of electroencephalogram.

We used a simple, but reliable postural asymmetry testing, by comparing lateral indices of mother and child to recognize the role of different brain structures in a pair. The term “laterality” (lateralis) is used in the meaning of asymmetry or incomplete identity of the left and right parts of a body. It may occur at anatomic, biochemical, physiological and functional levels. [2].

We were concerned if there is a link between brain structures in a “mother-child” dyad. We suggested that the child brain functional asymmetry parameters in mother-child pair are mirror symmetrical and this may create a special type of interaction in the pair. 312 adolescents and their mothers were recruited for the testing. The age of the tested children was 14-16 years, in that period the development of brain areas functional asymmetry is mainly completed. Four parameters of lateral profile were analyzed: fingers intertwined, arms crossed, dominant eye determining (aiming) and clapping hands (the active hand determining). Our task was to find out the way of interaction in mother-child pair based on ratio of activity of different brain structures, but without emphasizing a personal lateral profile of each test participant. It is known that an eye dominancy is connected with the opposite thalamus activity as a link between the cortex from the one side and cerebellum and basal ganglia from another side. Thalamus or the opposite thalami provides filtering of information from all the receptors, it processes the information primarily and then sends it to different cortex areas. [9] Fingers intertwining, arms crossing, as any other movements, arise due to impulses from cerebral hemispheres transmitting by long nerve fibers. These are neuron axons situated in the middle part of the precentral gyrus [6]. The way of clapping is highly related to left- or right-handedness as a sign of pre-existing brain structures asymmetry not connected directly with hands manipulation ability. Laterality of

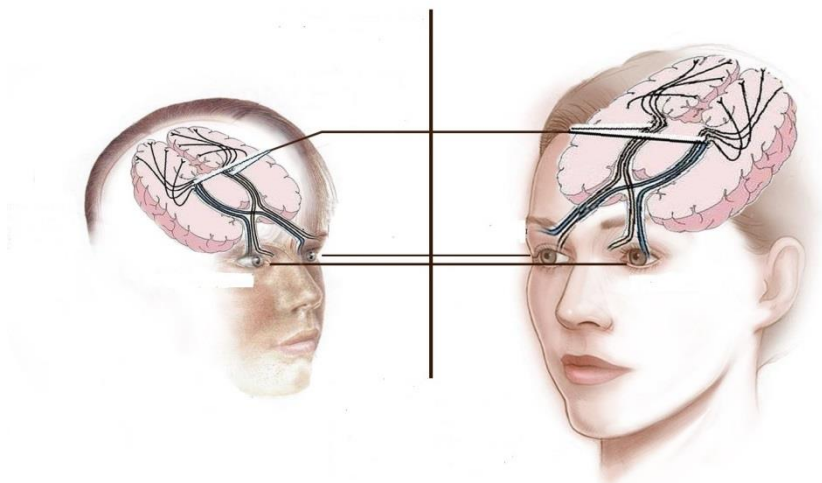
clapping is simple emotionally charged movements motor manifestation that is created in central nervous system limbic diencephalic structures and is a sign of gestational dominant functional interhemispheric asymmetry [4,150].

Here are the process and results of our research. Primarily 124 persons took part in the testing, the results were analyzed by using Pearson correlation coefficient. The significant clapping hand test and dominant eye test correlation coefficients have been observed. Mother and child dominant eye tests showed highly reliable inverse correlation  $r=-0,352$  ( $r_{kp}=0,197$ ,  $p>0,05$ ). That proves laterality difference, localized in thalamus. Also the significant inverse correlation was determined after clapping tests  $r=-0,22$  ( $r_{kp}=0,197$ ,  $p>0,05$ ) as a result of limbic interbrain systems functionality.

Then the number of participants was increased to 312 persons (156 pairs), the results were listed in 2x2 two-way size of conjugacy tables, that has allowed to make more accurate data analyses. The following characteristics of statistical significance level were calculated:

- 1)  $\chi^2$  – chi-square
- 2)  $\phi$  – Pearson's contingency coefficient
- 3) Q – Yule's coefficient of association
- 4) C – Yule's coefficient of colligation

The testing results of dominant eye emphasized significant inverse correlation in mother-child pair,  $\chi^2=3,88$  ( $p < 0,05$ ),  $\phi=-0,17$ ,  $Q=-0,34$ ,  $C=-0,17$ , that proves the natural difference in laterality localized in thalamus. No significant correlation have not been determined in other tests (fingers intertwining, arms crossing and clapping). The significant inverse correlation in the dominant eye test proves that there is a very strong interaction, that has not disappeared when the sampling increases. (Drawing 1) Poets say that eyes are the soul mirror. Neuropsychologists expressed more exactly that each eye is a mirror of left or right brain hemisphere. The main source of corticopetal impulsation is thalamus, its nuclei get impulsation from the majority of sensor systems (except olfactory) as well as from basal nuclei, hippocampus and cerebellum. The peripheral information which is supplied to brain cortex concentrates and converts in thalamus. [3,386].



*Drawing 1 Visual mirror symmetry of child's brain relatively to mother's brain*

Jerre Levy with her colleagues have stated that two hemispheres differ from each other by a kind of information they retrieve from visual stimuli. [2,229] Thus, the dominance of a specific individual thalami zone defines which part of information can be retrieved from the common flow of sensory stimuli. In this context our research has proved that in case of mother and child mismatch dominance in thalami zones each of them gets different information from the same sensory stimuli. Left hemisphere specializes in step-by-step information processing and is more analytical and more verbal. But the right hemisphere areas work well with processing of simultaneous kinds of information that are necessary for space patterns perception and are more non-verbal. The left hemisphere perceives and analyzes complicated visual object elements, but right hemisphere perceives the whole configuration of the object. [3,429]

That means we can formulate the assumption that in some pairs the adolescent (child) differs from mother by diametrically opposite approach of “getting” and processing information. For example, if the mother’s right hemisphere is leading, she can process a lot of different information at the same time, she can estimate the problem as a whole, memorize images and faces, feel emotional issue of speech, intonation, orients in present, can dream and indulge in fantasies. Her child with the leading left hemisphere being in adolescence age can analyze data, make plans for the future, process information consequently, think inductively.

Our research proves that in sampling a mother with her child have significant inverse correlation in thalami structure. It is known that alpha rhythm is formed in the cortex under the effect of impulses from non-specific thalami nuclei that are generated by thalami alpha rhythm pacemakers. [3, 386]

The highest amplitude alpha rhythm gains in a position of being awake with the eyes closed while being in darkness. It is blocked or weakened as a result of an increased attention (especially visual) or a cognitive activity. Mother’s alpha rhythm inhibits and cortex neurons desynchronize in stressful situations and hyperarousal (a strong reaction of the cortex hyperactivity). A newborn does not have alpha rhythms until he is 3 months, only then those starts to be recognized as weak impulses [3]. Mother’s alpha rhythms rhythmic sequential disorder in the first months after delivering baby can disrupt infant’s thalamus synchronizing mechanism formation, as the child is not able to find mother’s alpha rhythm and to tune it out. Since there is no alpha rhythm in newborn brain structures and taking into consideration the data we have received during the testing, we may suggest that the child unconsciously adjust his thalami alpha rhythm pacemaker with the mother’s alpha rhythm, being compensatorily oriented to support his mother non-dominant sensory impulses. In such a way a mutual condition of mother-child pair is created. Children with vision disorder create contacts with mothers with the help of somatosensory links, which are also locked in thalamus. [6]. Thus, we can suggest that, possibly, the first three months of life may be the time of tuning of mother-child interaction and not so much through her sight and mimics, as through some resonant co-adjustment of a child’s brain with his mother’s brain via alpha rhythm. We could call this period “the fourth trimester of pregnancy”.

Today it is known that a child's perception of emotions on his mother face creates his emotional condition [1]. Due to specific physiological features of newborns in the first months of the development their eyes ciliary muscles are thin and weak, that is why it is hard for babies to keep their eyes on close objects. A newborn's sight can be estimated on the level of light spots and shadows perception. His eyes are able to focus only on the second or third month of life. It seems possible to achieve the resonance (in the alpha rhythm diapason) through somatic, behavioral and psychophysiological mother's reactions which the child can perceive at this age (tone of voice, intonation, mother body movement language patterns, etc ). The alpha rhythm appears under a condition of having a little doze. This is a brain electric activity type when interhemispheric interactions are better manifested in case one's attention triggers from external world to internal [1]. And, perhaps, mother's frequent immersion into her inner world is fruitful for a child's brain development in the first three months after the birth. It is possible that the postpartum depression emerges also for triggering attention to the more sensitive right brain thinking style which gives a mother better understanding of the child. But one can not think with left brain consciously. The special disconnect from external disturbing afference occurs and the child can get the maximum of mother's care and sensuality.

A woman faces in front of the great social tasks (working, social life, an active role in social networks) and sometimes she would rather start the life she was used to before giving birth to her child. Mother's postnatal realignment of emotional conditions (life when being depressed) can be successfully compensated without any harm, but for the child development these three months are morphogenous. It's very important for a mother to contact with the child calmly and to be oriented on his resonance as the right brain development is very significant, it is the basement for a reliable attachment and for harmonious personal development.

However, NICHD researches proved that the attachment is also reliable if another person, not the mother, takes care of the child in first 15 months. [1]. Apparently, caregivers (not necessary women) had a good alpha rhythm helped to create a reliable attachment. Thus, we described above the interaction structure of a mother's alpha rhythm with a child's alpha rhythm thalamic pacemaker as normal.

Now let us consider a suggested outline at the level of psychophysiological interaction in a mother-child pair, which can be created if the child has a cognitive pathology. It is a well-known fact the right brain of a child is active and develops intensively till 2 or 3 years. Schore concludes that the right brain hemisphere is responsible for the emotions and attachment with mother, it is a vital necessity for survival. It is also known that many mental and psychosomatic disorders are based on functional right brain inferiority. [5]. Mature, reasonable mother with flexible style of thinking and interbrain synchronization can sensitize on her baby right-brain style of thinking. It would be harder for her to build the communicative system with the child if she has a tendency to repress her emotional sphere. Under



the condition of the hyperarousal the adult's brain turns on the right brain managing strategy with sensory information blocking.

Being aware that mother and child are in omnipotent cohesiveness in the postpartum period, it is possible to suggest that the left-brain mother's protection systems can block her emotions processing when her leading left brain takes control of child's right brain hemisphere sensory channels. Ignoring emotions, anxiety and criticism of mother may make pressure on the infant. Probably, being under stress conditions, a mother with the leading left brain hemisphere does not feel empathy to her child and "turns off" signals (asking for help) from her child with the leading right brain hemisphere thereby trying to prevent transmitting information from the child which is conflicting with her style of thinking ("dangerous" information). This is a reason of forming deficits in the child's development. Such mother's strategy is like leaving the child in her imaginary space, limiting the child's ability to get his own experience of self-realization in reality. Not all these situations lead to mental pathologies, but they form gaps and lack of personal development. We suggest that an adult person can partially compensate this gap when consciously pay attention to sensory channels and sense of self, trying to listen to, to feel and to appreciate.

Doctor Ralph-Axel Müller who examined more than 50 children autists used functional and anatomic magnetic resonance tomography combined techniques and diffusion tensor visualization to analyze links between brain cortex and thalamus. He found out disorders in conduction paths between thalamus and brain cortex, it means that the links between those brain areas are bad [2]. We would like to remind the role of thalamus as processing, integrating and triggering center for all sensory information. This fact confirms our suggestion below about the possible block of the child's sensory channels development by the mother. In our practice, we had the circumstantial evidence when some mothers of children with cognitive disorders confirmed in their profiles the facts about psychological traumas during pregnancy and after giving birth to their babies such as severe illnesses or death of close persons.

Obviously, autism is a disease considered on a systemic level as a structural and functional problem of different brain areas involvement in information exchange. It is not caused by a damage of a special brain area and mostly the autism genesis is connected with disorders in individual child's development that have started at an embryonal stage. However, these have something in common; children with autism create looped programs by their specific games and thereby load the left brain having the right brain switched off. Probably they try to follow their mother's leading brain hemisphere in that way.

Social life requires mother to switch on beta rhythm, the neurofunctional activity arousal rhythm. A mother tries to build contacts with a child in an usual style, performing analytic tasks and working by defined algorithms. Our experience of work with autistic children mothers proves that the most of them have the left brain style of thinking and consider their own opinion as "the only right one". It's not easy for such mothers to set themselves up for the right-brain figuratively

sensual thinking, sometimes they just see no sense in that. They need to develop well-linked cerebral hemispheres by their own efforts or with the help of psychotherapy and the progress in it shows how healing are these skills that give a chance to be involved in a right brain style of thinking. From the last century women have become actively involved in the industrial relations and have demonstrated the dominant position in different fields since an average women's left brain hemisphere develops better than men's [3]. Sometimes the priority of social activity, in contrast with the mother functions, creates conditions when a mother ignores her great mission. Nevertheless, nature protects its rules and laws and breaching them is unacceptable. Importance of the right brain hemisphere in human life is great. Preparing for pregnancy should mean taking care of feelings and sensory thinking, give special consideration to different arts, painting, music, crafts, quiet dialogs about happiness and joy.

Further we examine the practical value of knowledge about the controversial (mirror-symmetrical in a pair) thalami dominance in a mother-child dyad, how it can be used in the family members relations, behavior and interaction. For example, a mother having a dominant left brain hemisphere can better deal with fast time changing situations and analyze stimuli from the perspective of details and symptoms. She can plan new things in details, acts logically without jumping to conclusions, dreams rarely, tries always find reasonable explanations of people's behavior, she is punctual, she has a good sense of time, can describe her feelings verbally and make decisions based on reality.

On the other hand, the child with the dominant right brain tendency to interact with the real world in an image-based synthetic manner and to deal with things spontaneously, to make conclusions without preliminary thinking of the all details and arguments. He can dream being awake and have bright dreams and he rarely thinks about other people actions, he can have bad feeling of time and difficulties in describing his feelings, but while having to make decisions he relies on his feelings [2,120]. But in case the child has not gained the experience of taking apprehending and his feelings mental reflection it can cause family dispute.

Thus, in a mother-child pair at a deep anatomic level, the specific cerebral structures interaction forms a relationship between them, it reflects everyday life as a systemic interaction which is often taken as a conflict. Judging by the results of described above researches we can come to the conclusion that the main function of a mother-child system is a ballance of interaction with each other and with the surroundings. The way the pair interrelation is in ballance or conflict, will depends on the maturity of a mother (her ability to perceive her child's fundamentally different manner to interact with the world). In psychological terms, the balanced relationship is described as a "secure attachment".

V. E. Symonenko in his researches of married and friendship pairs have come to a conclusion that the lateral coincidence between spouses comes to 83% [4,75]. It is logical to presume that the positive function of the lateral conflict in a mother-child pair is separation alleviation during the adulthood and new relationship out of parental family creation. One of the main aspects of life philosophy

would be in providing of a ballance inside of this conflict. Indeed, the system can experience some issues if the mother-child conflict does not exists. Confluence in pairs may cause difficulties while developing of self-identity and organizing of private space are actual.

Our research conclusions are:

- Mother-child dominant eye determining tests showed significant inverse correlation confirming the difference in the lateralization, which is localized in thalami. In case of dominance mismatch in that zone each of a pair takes different information from the same sensory stimuli and have another style of thinking. A child unconsciously tunes his alpha rhythm thalami pacemaker according with the mother's alpha rhythm being compensatorily oriented on supporting of non-dominant mother's sensory impulses. Probably, under the condition of tough cortex hyperactive activation reaction (hyperarousal), a mother with the dominant left brain can "switch off" signals (asking for the help) that her right brain child sends her. She tries to disconnect transmitting information she considers as controversial to her style of thinking and "dangerous". In that way she creates the child's developmental deficits. Non-coincidence in cerebral structures functional asymmetry of a mother-child pair interaction in case of mother's maturity creates a "secure attachment" through an anatomic and psychological balance.

We showed that the mother and child different thinking styles conflict is at a deep level and suggested it may be one of the conditions of human evolutionary development.

1. K.H. Brish Attachment Disorders Therapy: From Theory to Practice M. IP RAN "Kogyto-Centr", 2012

2. C. Springer, G. Deych Left Brain, Right Brain. – Moscow: Mir, 1983. - 182 c.

3. G.A. Khasabov The Shoret Reference Book of The Neural System Physiology. - Lugansk: OOO "Virtualnaya realnost", 2007. -452 c.

4. A. P. Chuprikov, V. D. Mishaev – Population Laterality in the end of 70-th and the beginning of 80-th. At A History of Lateral Neuropsychology and Neuropsychiatry/ Donetsk: Publisher U. A. Zaslavsky, 2010.-192 c.

5. Nick Totton Allan schore Trilateral regulation model. <https://www.google.com.ua/search?q=%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BD+%D1%88%D0%BE%D1%80+%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8&oq=%D0%90%D0%BB%D0%B0%D0%BD+&aqs=chrome.4.69i57j0l3j35i39j0.6267j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

6. Fundamentals of Human NEUROPSYCHOLOGY / Bryan Kolb, Ian Q. Whishaw.- Worth Publishers, New York , 2015.-873 c.

7. Sieratzki J. S., Woll B. Neuropsychological and neuropsychiatric perspectives on maternal cradling preferences // Epidem. Psichiatr. Soc. 2002. V. 11. P. 170–176.

8. S. Murray Sherman, Ray W. Guillery. Exploring the Thalamus : [англ.]. — 1-е изд. — Academic Press, 2000. — 312 с. — ISBN 978-0123054609. — LCCN 00-104281. — OCLC 494512886.

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

## ШКОЛА ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ

**Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович**

*Профессор, доктор педагогических наук, Дагестанский государственный университет, город Махачкала, профессор кафедры общей и социальной педагогики, директор Центра современных образовательных технологий*

Проблемы ценностей и смыслов национальных культур органично связаны с содержанием и характером процессов культурной глобализации. Способы их синтеза определяют генеральное направление социального развития человечества на ближайшую перспективу. Но при этом наблюдаются две противоречивые тенденции их взаимодействия. В одной позиции исследователи склонны считать глобализацию культуры как взаимообогащение и интенсивное развитие взаимодействующих культур, позволяющие создавать единое коммуникативное пространство [1]. В их позиции отмечается, что глобализация создает и укрепляет стимулы для активизации жизненных сил локальных культур [5]. В другой позиции считают, что процессы глобализации могут нанести серьезный ущерб национальным ценностям, обострить проблемы соблюдения социальной справедливости в области образования, «в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями» [3]. Есть еще позиция, в которой глобализацию рассматривают как процесс гибридизации, означающий совмещение ракурсов глобального и локального. Представители такой позиции считают, что при гибридизации возникают новые, смешанные формы кооперации и развитие транслокальных культур более высокого уровня развития [7]. В центристской позиции считают, что при взаимодействии локальной и глобальной культуры необходимо сохранить приоритет этнокультурной идентичности личности [2]. В процессе взаимодействия глобальной и локальной культур известна также позиция, в которой выявлена специфика незавершенности в пограничных состояниях, которая приводит к неустойчивой стабильности [4, с. 181]. Процессу взаимодействия общечеловеческих и этнокультурных ценностей, заложенных в цели и содержание российского образования свойственны именно такие состояния неустойчивой стабильности, которые можно использовать как для сохранения ценностей традиционного уклада жизни малочисленных народов, так и для формирования поликультурной компетентности молодежи.

В мировой практике проблемы синтеза и глобализации культур имеет как спонтанный, так и регулируемый характер. В условиях единого инфор-

мационного пространства, средства массовой информации дают возможности неограниченного влияния массовой культуры на национальные культуры и образ жизни разных народов. При этом более распространенные культуры получают возможность навязать остальным народам провозглашенные им ценности человеческих отношений.

Такой культурной экспансии может противостоять система образования и воспитания в разных странах, которая помогает сохранять и развивать уникальные ценности народов своей страны. Такие возможности поддерживаются и официальными властями любой страны и продиктованы они необходимостью сохранения национальной идентичности своих граждан. Так в соответствии с Федеральным законом о национально культурной автономии каждый народ Российской федерации на основе образовательного права должен получить возможность сохранять и развивать свою этническую культуру, язык, ценности традиционной жизни и деятельности. Но для этого им нужна адекватная форма образования, воспитания и обучения молодежи. Однако в российском образовании сохраняется противоречивые тенденции между провозглашенным приоритетом общечеловеческих культурных ценностей в содержании образования и возможностью организации школы только на основе письменного грамматического языка.

В Республике Дагестан на основании такого положения функционируют школы на четырнадцать письменных языках коренных народов, в которых дети приобщаются к родному языку, культуре, истории и нормам традиционного образа жизни своего народа. Но до сих пор из-за такого противоречия более двадцати бесписьменных народов Дагестана (андийцы, ахвахцы, багалалы, бежтинцы, ботлихцы, гинухцы, годоберинцы, гунзибцы, каратинцы, тиндинцы, хваршинцы, цезы, чамалалы), остаются без школы с обучением на родном языке и лишены возможности организованного приобщения детей и молодежи к своей традиционной культуре. Ученые Дагестанского научного центра и университета сосредоточили свои усилия на создании письменности для этих малочисленных народов, собирают фольклорный материал, пытаются издавать буквари, учебники на родных языках [6].

Однако такие попытки являются по сути бесперспективными. Чтобы создать школу с обучением на родном языке, необходимо минимум пятнадцать лет. Только за такой период ученик первого класса может стать специалистом вновь созданного письменного языка и начнет учить детей на этом языке. Может быть так, что к этому сроку малочисленные народы в связи с интенсивной урбанизацией растворятся среди других народов, потеряют место своего компактного проживания, и уже не будут нуждаться в школе с родным языком обучения. Уже сегодня родители ожидаемого контингента детей для таких школ, проживающие в городах, не владеют своим родным языком. Однако они сохраняют свой этноним, знакомы с традициями, обычаями, ритуалами социальных жизненных событий своего народа.

Значит, им нужна школа, помогающая сохранять память своих предков и развивать культуру и традиции своего народа.

Поскольку у малочисленных народов пока нет письменности, и такие возможности не предвидятся в ближайшей перспективе, создание школ с обучением на письменном родном языке представляют значительные трудности, хотя и у них есть такое образовательное право. В связи с этим мы вводим понятие «школа традиционной культуры и речи». В школах для них основными средствами приобщения молодежи к своей культуре должны стать ценности этнической культуры, события социальной жизни, материальные средства хозяйствования и быта, устная родная речь, которые можно фиксировать на электронных носителях в форме фото, аудио и видео средств.

Регламент такой школы позволяет выделить четыре ступени ее организации: школа жизни в семье, этнокультурная начальная школа на основе родной речи, школа социальных практик и проективная школа развития этнической культуры и умений межкультурной коммуникации. Как видно из регламента, школа культуры и речи становится составной частью общеобразовательной школы, интегрируется с основными учебными дисциплинами этнической коннотацией их содержания и способов деятельности, а также реализуется во внеурочной деятельностью учащихся. Школа традиционной культуры и речи специфична в том аспекте, что сбор содержания происходит в полевых условиях с использованием фото, видео- и аудиотехники, позволяющей собирать содержание образования на материала традиционной культуры и традиционного уклада жизни народа. Педагогический процесс будет организован как изучение культурных ценностей этнической культуры, так и наблюдением, анализом и имитацией социальных практик традиционного образа жизни своего народа.

Содержание национально ориентированного образования реализовалось через основные направления этнической культуры: опыт культуры, бытовые отношения и традиции, фольклор и художественная культура, народно-художественные промыслы, культура питания, родной край и природа. Основные структурные компоненты программы одинаковы на каждой ступени, только меняются цели, связи с учебными дисциплинами, характер и формы интегрированных мероприятий. Например, целью программы на дошкольном этапе является формирование у детей механической этнической идентичности. Этап начального образования рассмотрен как этнокультурная школа на основе устной родной речи и ценностей культуры, в которой дети приобщаются к ценностям этнической культуры. В основанной школе на основе социальных практик, учащиеся осознают значение и значимость ценностей культуры и традиционного уклада народа, на основе которых формируется национальный характер. В старших классах на основе социальных и этнокультурных проектов формируются способности к развитию народной культуры и выходу к межкультурным диалогам.

Школа традиционной культуры и речи бесписьменных народов принципиально отличается от школ с освоением знаний о мире, созданных на основе письменного языка и заранее подготовленными средствами и технологиями. Эта школа не может быть организована без связей с глобальным образованием и его инновационными технологиями. К таким специфическим особенностям можно отнести:

- в этой школе результатом являются не только знания о мире, но и осознанная идентичность со своим народом и способность к защите и развитию культуры своего народа;

- средства и содержание образования в этих школах создаются в самом процессе обучения и совместными усилиями учителей, учащихся, родителей и общественности, что позволяет значительно повысить интерактивность педагогической среды;

- фиксация, сохранение и использование ценностей культуры и традиционного образа жизни народа невозможны без использования современных технических средств обучения;

1. - в этой школе вместо заранее разработанных и научно обоснованных в педагогике методов и технологий приходится искать и использовать, способы традиционной жизни народа, которые также собираются как полевой материал.

- в обычных школах знания получают, читая и понимая записанные тексты, а в этой школы их получают в устной разговорной речи, в ходе тренингов, имитаций или реальных социальных событий, аналогично традиционной жизни народа, что позволяет стимулировать и поддерживать собственные мысли, идеи, размышления учащихся;

- поскольку многие ценности художественной культуры бесписьменных народов сохранились в форме изделий декоративно-прикладного искусства, в этой школе нельзя обойтись без приемов артпедагогики - воспитания искусством;

- в связи с тем, что в школе для письменных народов весь педагогический процесс создается педагогами и учащимися совместно, то она приобретает вид самоорганизуемой педагогической системы.

Создание такой школы, реализация ее основных идей в национально ориентированном образовании поможет малочисленным бесписьменным народам сохранять и развивать этническую культуру, формировать у молодежи этнокультурную идентичность и межкультурную компетентность.

### **Список литературы**

1. Буланичев А. В. Диалектика глобально-всеобщего и национально-особенного в массово-коммуникационных процессах современной русской культуры: дисс. ... канд. филос. наук. - Барнаул, 2004. - 141с.

2. Джамалова Б.Б., Нюдюрмагомедов А.Н. Школа памяти и речи для бесписьменных народов // Международный научный журнал «Инновационная наука», 2015. Т. 1, № 6. - С. 230-232

3. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: монография. - М.: Прометей, Московский педагогический государственный университет, 2013. - 162с.

4. Суслова Т.И. *Общечеловеческое и национальное в культуре, вызов глобализации* // *Общечеловеческое и национальное в философии.* / Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.); Под общ.ред. И.И. Ивановой. - Бишкек, 2004. - С.177-183

5. Шахин К. Глобализация и тенденции развития культуры в турецкой республике: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. СПб., 2016. URL: <https://disser.spbu.ru/files/disser2/956/aftoreferat/Vjthwum89q.Pdf> (Дата обращения 8.04.2019)

6. Этноцид бесписьменных народов Дагестана Кто виноват... и что делать? URL: <http://botlih.ru/stati/proche/yetnocid-bespismenyh-narodov-dagestana-kto-vinovat-i-chto-delat.html> (Дата обращения 8.04.2019)

7. Pieterse J.N. Globalization and human integration: we are all migrants // Futures. N.Y., 2000. Vol.32, N 8. P.385–398.

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНЕЗИСА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЗАПАДНОМ КАЗАХСТАНЕ**

**Бабенко Ольга Александровна**

*кандидат педагогических наук,*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Западно-Казахстанский государственный*

*университет им. М. Утемисова,*

*г. Уральск (Республика Казахстан)*

Музыкальное искусство, являясь одним из важнейших компонентов эстетической культуры имеет важное значение в структуре образовательного процесса для всесторонне гармоничного развития молодежи.

Преодоление духовно-нравственного застоя общества требует сегодня радикального пересмотра и совершенствования всей системы образования Казахстана. Поэтому музыкальное образование, способствующее гармоничному развитию личности, формированию музыкально-эстетического вкуса и потребностей и духовно-нравственного ее становления не может остаться в стороне от происходящих преобразований в стране в последние годы.

Необходимость данного поиска обусловлена важностью научного осмысления основы музыкального обучения и воспитания, выявлением научно-педагогических предпосылок, факторов, условий становления музыкального образования в конкретном регионе – Западно-Казахстанской области.

В Казахстане все сферы жизни в настоящее время претерпевают изменения. Принятый в Республике Казахстан стратегический курс на обновление всех сторон жизнедеятельности общества, на достижение нового



качественного состояния общественного прогресса, вызвал потребность в осмыслении пройденного исторического пути во всех сферах духовной жизни. На основе глубокого знания национальной психологии и воспитания, уважения обычаев и традиций обращается особое внимание на памятники национальной культуры, развертывание научных изысканий по проблемам истории и культуры Казахстана.

История показывает, что в периоды кризисов культурных форм и традиций, перестройки общественного сознания, смены духовно-нравственных координат особую значимость приобретает эстетическое воспитание и художественное образование подрастающего поколения. В художественной культуре – в великих произведениях музыки и изобразительного искусства, в литературных шедеврах – сконцентрированы ментальные установки народов разных стран, сохранен опыт поколений в отношении к окружающему миру, сформирована оценка жизненных явлений и представлений об истине, добре, красоте, справедливости. Именно в художественном наследии накоплено то, что сегодня называют общечеловеческими ценностями.

Процесс освоения художественного наследия имеет свои особенности. Современная тенденция переосмысления роли и значения культурного наследия состоит в стремлении не только сохранить его в первоизданном виде, но и активно включить в канву современной жизни. То есть сам процесс истории культуры выступает здесь не только как процесс сохранения прошлого и накопления культурных ценностей, но и как процесс открытия нового в старом.

На каждом историческом этапе характерен свой стиль научного мышления. Современная педагогическая наука характеризуется поиском путей осмысления и использования богатейшего теоретического и практического наследия прошлого.

В повышении уровня культурного развития народа важнейшая роль принадлежит системе образования, в частности, музыкального, которое является главным средством сохранения и трансляции культуры будущим поколениям. Это важнейшая сфера духовного производства, создающая не только интеллектуальную, но и экономическую базу процветания общества. Осознание того, что в нынешнем кризисном состоянии система образования может реализовать поставленные обществом задачи, приводит к обсуждению направлений ее реформирования, к поиску моделей и путей развития. Через образование человек удовлетворяет личностные потребности в саморазвитии. Образование является единственным каналом передачи этнокультурного наследия от поколения к поколению [1].

Учеными проделана большая работа по изучению истории развития общего и музыкального образования. Однако анализ работ связанных с данной проблематикой, показывает, что до сих пор история общего и музыкального образования, в частности, исследовалась в основном на материале Казахстана в целом, а история отдельных областей огромной республики, все еще не изучена достаточно полно. Анализ литературы, затрагивающей вопросы

истории и культуры края, показывает, что в настоящий момент возрастает актуальность регионального образования, в частности музыкального.

Становление и развитие музыкально-эстетического образования в Казахстане тесно связано с многовековой историей и культурой народа. Своеобразие общественно-исторических условий, религиозные запреты создавали серьезные препятствия для возникновения и развития искусства - живописи, хореографии, театра. Наиболее ярко и самобытно художественное творчество казахского народа было отражено в музыкальной культуре.

Развитие музыкальной культуры Западно-Казахстанской области охватывает достаточно большой исторический период. Музыка провинции всегда играла существенную роль в становлении отечественного искусства. На всех этапах саморазвития художественной жизни этого региона большую роль играла музыка, представленная деятельностью народных, самодеятельных и профессиональных творцов.

Располагаясь на границе Европы и Азии, Западно-Казахстанская область явилась одним из тех крупных многонациональных центров Казахстана, на территории которого проживали народы разных национальностей. Именно полинациональный уклад региона послужил основанием для формирования самобытного фольклора, нередко рожденного на стыке разных национальных традиций. Музыкальный мегаполис Западно-Казахстанской области, являясь частью общего культурного пространства огромной страны, развивался достаточно интенсивно не только как ее часть, но и жил своей автономной жизнью, приобретая самобытные черты, существенно отличаясь от других регионов своими масштабами и устройством. На протяжении длительного времени край изменялся, расширялся и сокращался, тем не менее, его специфическая роль и значение до настоящего времени осталась неизменной.

Музыкальное краеведение является частью музыкознания, а следовательно и искусствознания. Структура музыкального краеведения охватывает все стороны народной и профессиональной музыкальной деятельности края – творчество, исполнительство, науку, музыкально-общественную жизнь и т.д. Предмет музыкального краеведения определяется синтезом многих отраслей знаний, таких как история музыки, всеобщей истории музыки, музыкальной педагогики, указывая, что эти процессы происходили в разное время. Сущность музыкального краеведения состоит в изучении совокупности явлений культуры определенного края, включая жизнь и творчество виднейших композиторов и исполнителей, в той или иной мере с этим краем связанных, материалы о детстве и юности деятелей искусств, получивших общенародное признание. Музыкальное краеведение помогает зримо представить музыканта как живую, неповторимую личность, дает возможность проследить те условия, в которых рос музыкант, формировалась его личность, его творческий стиль. Также следует выделить изучение различных аспектов музыкальной культуры определенного территориаль-

ного образования – концертная деятельность, музыкальный театр, музыкальное образование, общественные организации (материалы об истории музыкальных учебных и научных заведений и учреждений края); местная музыкальная критика и библиография; материалы о музыкальном прошлом края и так далее.

Особое место в системе музыкального краеведения занимает изучение фольклора. Музыкально-историческое краеведение охватывает как народную, так и профессиональную музыкальную культуру. Особым предметом краеведческой музыкальной фольклористики является изучение истории местной музыкальной этнографии, т.е. истории собирания музыкального фольклора определенного территориального образования. Этот круг явлений краеведческой музыкальной этнографии изучается путем непосредственных наблюдений и точных, научно-документированных описаний: записей образцов народной музыки, в том числе с помощью звукозаписывающих аппаратов с последующей расшифровкой в нотную запись; теоретических анализов напевов и песенного стиха; определения и уточнения звуковых систем народной вокальной и инструментальной музыки, а также строя народных музыкальных инструментов посредством акустических приборов.

Музыкально-краеведческое воспитание в школе является составной частью музыкального, художественного и эстетического воспитания в целом. Это целенаправленный и систематический педагогический процесс, направленный на развитие музыкальных способностей. Музыкально-педагогическое краеведение целесообразно определить как область исследования, разрабатывающую содержание, формы и методы музыкально-краеведческого воспитания, образования и обучения. Одними из главных целей музыкально-педагогического краеведения являются специально организованная целенаправленная и систематическая деятельность по развитию музыкально-эстетической культуры воспитанников средствами музыкально-краеведческого материала; а также формирование гуманистических, нравственных качеств учащихся на примере выдающихся музыкантов-земляков, музыкально-этнографических традициях региона.

Каждый этнос в процессе своего развития создал только ему присущую систему норм и правил, на основе которых осуществлялись воспитательная и обучающая деятельность. Такие нормы и правила до настоящего времени закреплялись в характере нации, получили свое содержательное отражение в верованиях, в народной мифологии и реализовались в нормах поведения и нашли свое отражение в народной педагогике. Сухомлинский считал народную педагогику «стержнем, средоточием духовной жизни народа» [6, с. 17].

Народная педагогика – это совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Народная педагогика предпо-

лагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней [7].

Независимо от национальных особенностей народная педагогика воплощает в себе опыт, народные традиции воспитания, основную систему ценностей культуры народа, раскрывает ведущие духовные идеи, присущие национальному характеру и образу жизнедеятельности людей.

Музыкально-краеведческий материал позволяет строить объяснение по логическому правилу – от частного к общему, когда на местном, знакомом обучающимся материале раскрываются общие положения, понятия и когда, наоборот, от них совершается переход к рассмотрению конкретных явлений, фактов местной музыкальной культуры. Краеведческий принцип осуществляется в музыкальном учебно-воспитательном процессе, взаимодействуя с дидактическими принципами во взаимопроникновении, взаимосвязи с ними по законам диалектики. Музыкально-краеведческий материал реализует собой наглядность в обучении, способствует активизации мышления школьников и студентов, помогает уяснению сути теоретических положений и связи их с жизнью, то есть делает их доступными для понимания и усвоения. Необходимо, чтобы музыкальное образование помогало бы специалисту найти свое место в том региональном социуме, где он проживает в данный момент, а также максимально реализовать свои способности, т.е., например, специальное музыкальное образование позволяло бы выпускнику вуза, колледжа, училища быть обеспеченным работой.

Большое значение в развитии музыкального искусства в Западно-Казахстанской области в дореволюционный период имело творчество казахских народных композиторов устной традиции – Курмангазы Сагырбаева, Даулеткерей Шигаева, Дины Нурпейисовой, Сейтека Уразалиева. Своим творческой деятельностью они оказали влияние на процессы формирования и развития национальных музыкальных школ. Однако отсутствие музыкальной письменности сдерживало развитие профессиональных форм музыкального обучения и образования, так как специальных музыкальных учебно-воспитательных заведений в этот период еще не было.

В развитии искусства и музыкальной культуры большие перспективы открылись после революции – на почве народных устных традиций музыкального воспитания и образования начался длительный и сложный процесс становления профессионального музыкального образования в Казахстане. Он был тесно связан с освоением норм и принципов русского и мирового музыкального искусства. В музыкальных учебных заведениях Москвы, Ленинграда и других крупных городов получили специальное образование первые национальные композиторы и музыковеды, впоследствии сыгравшие ведущую роль в развитии музыкального образования и воспитания в республике.

Таким образом, постепенно в социокультурном пространстве Казахстана намечался живой интерес народа к различным видам искусства: музыке, театру, поэзии. Представители передовой интеллигенции создавали любительские театры, оркестры, хоры, ансамбли, объединялись в общества.

В 20-е годы XX века в Западно-Казахстанской области формируются первые отряды пионеров. Это движение способствовало сплочению неорганизованной детворы, решало проблемы досуга подрастающего поколения, ставило задачи по борьбе с беспризорностью. Дети, по мере сил и возможностей, помогали взрослым в работе по преодолению хозяйственной разрухи, организовывали кружки самодеятельности, участвовали в общественной жизни появившихся внешкольных учреждений.

30-е годы стали началом профессионального музыкального образования в Казахстане - в Алма-Ате и в Уральске открылись первые музыкальные учебные заведения – детские музыкальные школы.

Следующим этапом в развитии системы музыкально-эстетического образования в Западно-Казахстанской области стало открытие в 1944 году Уральского музыкального училища – среднего звена данной цепи. Училище было первым и единственным учреждением подобного типа во всех областях Западного Казахстана этого периода. Музыкальное образование начало выстраиваться в определенную систему, позволяющую готовить музыкальные исполнительские и педагогические кадры.

Начиная с 60-х годов, в Западно-Казахстанской области происходит дальнейшее развитие специального музыкального образования и просвещения: наблюдается интенсивный рост детских музыкальных школ, в основном в сельской местности, приобретает широкий размах в области хоровое движение; большое распространение получает развитие комплекса учреждений культуры, ставших центрами культурно-массовой работы среди населения. К этому периоду относится открытие областной филармонии, ставшей основным очагом музыкального просветительства в регионе.

В 70-е годы сеть детских музыкальных школ пополняется открытием в Уральске Детской школы искусств, которая наравне с музыкальной школой стала выполнять функции решения проблем занятости детей. Такая форма работы с детьми быстро нашла распространение в районных центрах и поселках области.

В 80-е годы получила широкое развитие студийная форма работы при общеобразовательных школах как по Казахстану в целом, так и в Западно-Казахстанской области в частности. Появление и распространение музыкальных студий расширило возможности музыкально-эстетического образования и воспитания школьников в регионе, выполняя функции музыкальных школ.

Следующее десятилетие характеризуется появлением инновационных учебных заведений начального звена специального музыкального образования в Западно-Казахстанской области – гимназий эстетического направления. Задача формирования творческой личности активизировала

обновление содержания образования в гимназиях, в том числе дисциплин музыкально-эстетического цикла. Гимназии эстетического направления открылись в сельской местности – в Тайпакском, Акжайыкском, Каратюбинском, Таскалинском, Зеленовском районах.

Последнее десятилетие XX века стало знаменательным событием в культурном и образовательном пространстве региона. Появление в Уральске института искусств им. Даулеткерей ознаменовало собой осуществление важного шага в системе профессионального музыкального образования в области, тем самым, завершив полную трехзвенную структуру непрерывного музыкального образования. Таким образом, к концу XX столетия, структура музыкального образования в Западно-Казахстанской области приобрела законченную форму, включающую в себя развитую сеть начального музыкального образования – детских музыкальных школ, гимназий эстетического направления и детских школ искусств, музыкальный колледж им. Курмангазы, выполняющий функции среднего звена данной цепи и институт искусств им. Даулеткерей, позволяющий получить высшее профессиональное музыкальное образование и заключающий трехзвенную структуру.

Зародившаяся в начале XX века структура музыкального профессионального образования Западно-Казахстанской области, продолжала формироваться и развиваться в течение столетия до наших дней, сохранив свою основу, принципы построения и преемственные традиции, успешно доказав правильность выбранного пути. Музыкальное образование в учебных заведениях Западно-Казахстанской области явилось неотъемлемым компонентом социокультурной системы региона и Казахстана в целом.

Таким образом, данная периодизация позволила системно проанализировать историко-образовательные процессы, выявить их истоки, причинно-следственные связи, противоречия, особенности, тенденции развития. К этому следует присоединить региональный культурный опыт, накопленный музыкально-педагогическим сообществом области, тот опыт, который можно назвать «культурной самобытностью». Реализация в музыкальной практике прогрессивных идей, сформировавшихся на различных этапах и уровнях музыкального образования, может придать прочность складывающимся традициям, позитивным музыкально-культурным процессам, вывести музыкальную культуру региона на более высокий качественный уровень.

#### **Литература:**

1. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР. – М.: Просвещение, 1952. – 165 с.
2. Карпова Е.А. Целостный процесс формирования музыкально-эстетической культуры студентов педагогического вуза / Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1999. – 23 с.
3. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 886 с.

4. Муналбаева У.Д. Этносоциальное воспитание в условиях современного Казахстана / Дисс. ...канд. пед. наук. – Алматы, 2005. – 152 с.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: Избр. пед. соч. Т.1. – М.: Просвещение, 1979. – 181 с.

6. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 886 с.

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

## СКРИНИНГ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ РАБОТ ПО ПРОБЛЕМЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

**Шихматова Елена Борисовна,**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*доцент кафедры общей психологии*

*Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиала),*

*Федерального Государственного Автономного Образовательного*

*Учреждения Высшего Образования*

*«Крымский Федеральный Университет имени В.И.Вернадского»*

*г. Севастополь*

**Дибцова Е.А.**

*студентка направления подготовки: психология*

*Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиала),*

*Федерального Государственного Автономного Образовательного*

*Учреждения Высшего Образования*

*«Крымский Федеральный Университет имени В.И.Вернадского»*

*г. Севастополь*

Актуальность изучения ответственности особенно проявляется при изучении экзистенциального аспекта проблемы и при изучении социально-регулятивных, правовых отношений. В обществе в целом происходит осознание необходимости ответственного отношения к окружению. Так, в 1997 году группа политических деятелей под руководством Г. Шмидта выступила с инициативой о создании Всеобщей Декларации Ответственности Человека, подчеркивая, что ответственность - единственная возможность создать равновесие между свободой и обязанностями. Все это стимулирует научный интерес к проблеме ответственности.

Интерес к проблеме ответственности среди специалистов разных профессий большой. В ряде философских учений 18-20 веков категория ответственности была чрезвычайно популярна и рассматривалась в соотношении с категорией свободы (Дж.Ст. Милль, И. Кант, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор, А. Камю, У.Баррет, Д.Уайлдаи, П.Тиллих, Б. Хэринг). Ответственность становилась и по настоящее время является предметом исследования в разных науках: в педагогике, социологии, медицине, праве и т. д. Разные аспекты проблемы ответственности рассматривались в психоанализе, бихевиоризме, гуманистической психологии, экзистенциальной психологии.

В зарубежной психологии категория ответственности разрабатывалась с точки зрения этики Л. Колбергом, Ж.Пиаже, К. Хелкамой [1]. Известны работы по ответственности в рамках атрибутивной теории Д. МакКлеланда,



Дж.Аткинсона, Р. Кларка, Ф.Хайдера. В теории Дж.Роттера вид локуса контроля человека связывается с особенностями принятия им ответственности. . Вопрос онтогенетического развития ответственности и нравственности поднимается в работах Л.Колберга, Ж.Пиаже, Э.Эриксона.

В отечественной психологии понятие «ответственность» разрабатывал и активно внедрял К. Муздыбаев, он же создал основу для изучения этого феномена [3].

Л.И. Дементий [2] выделила следующие подходы в рассмотрении проблемы ответственности в отечественной психологии: структурный (В.П. Прядеин, Т.Н. Сидорова, А.Г. Спиркин и др.), с позиции анализа активной стороны жизнедеятельности личности (К.А. Абульханова-Славская, К. Муздыбаев, С.Л. Рубинштейн), социально-психологический (В.С. Агеев, Л.И. Грядунова, К. Муздыбаев, Т.Н. Сидорова, Л.А. Сухинская), ролевой (С.Ф. Анисимов, Н. Головкин, А.И. Грядунова, А.Ф. Плахотный, Н.Д. Табунов), психолого-педагогический (З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, Ж.Е. Завадская, К.А. Климова, Л.С. Славина, Л.В. Шевченко). Развитие чувства ответственности в отечественной психологии принято рассматривать в онтогенетическом аспекте: развитие личности ребенка с возрастом определяет и поэтапное формирование ответственности (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, С.И. Дмитриева, Т.Ф. Иванова, К.А. Климова, В.П. Прядеин, Л.С. Славина и др.) [4].

Особая тема — это ответственность психолога за результаты своей деятельности в целом, за свой ролевой статус, за валидность диагностических процедур, психотерапевтической практики и т.д. Эта проблематика активно обсуждается в психологическом сообществе и отражена в Этическом кодексе психолога (принцип ответственности). Разнообразие подходов к изучению ответственности, их динамическая модификация, а также рост публикаций по данной теме требуют определенной систематизации уже проделанной работы.

В настоящее время статьи, в которых анализируется данная категория, появляются достаточно часто. Поэтому была сделана попытка систематизировать направления последних исследований в этой области (2003-2018 гг.). По запросу в РИНЦ (Российский Информационный Научный Центр) было выдано 159 источников по теме «Ответственность». В Таблице 1 представлены результаты их контент-анализа.

Таблица 1

**Представленность тематики ответственности в разных сферах науки в последние годы (контент-анализ статей в РИНЦ)**

№	Тематика ответственности в научных работах	количество работ по теме	(%)
1.	Ответственность в психологии	72	45,28
2	Ответственность в уголовном праве и деятельности МВД	29	18,24
3	Ответственность в предпринимательстве	15	9,43
4	Ответственность в философии	10	6,29
5	Ответственность в педагогике	9	5,66
6	Ответственность в маркетинге	8	5,03
7	Ответственность в туризме	7	4,4
8.	Ответственность в социологии	6	3,77
9.	Ответственность в спорте	3	1,89
	всего работ	159	100%

Систематизация с помощью контент—анализа направлений исследования ответственности, изданных в последнее время, привела к следующему выводу: проблема ответственности наиболее часто поднимается в следующих сферах знаний (они расположены по частоте встречаемости данной проблемы): в психологии, праве, предпринимательстве, философии, педагогике, маркетинге, туризме, социологии, спорте. Хочется подчеркнуть, что в психологии проблема ответственности поднимается чаще всего.

Поэтому был проведен контент-анализ работ по психологии, поднимающих проблему ответственности (их 72).

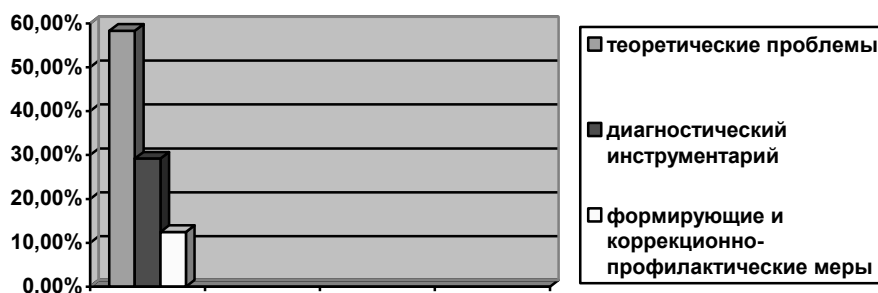
Таблица 2

**Тематика научных работ по проблеме ответственности в психологии (контент-анализ статей в РИНЦ)**

№	Психологические аспекты проблемы ответственности	количество работ по теме	%
1.	Проблема ответственности в юридической психологии	16	22,22
2.	Общие вопросы методологии изучения ответственности в психологии	14	19,44
3.	Проблема ответственности в педагогической психологии	12	16,67
4.	Связь ответственности как черты с другими личностными характеристиками человека	9	12,5
5.	Психологические механизмы ответственности в структуре нравственного поведения	8	11,11
6.	Специфика психологии ответственности у государственных служащих	6	8,33

7.	Психология профессиональной ответственности	5	6,94
8.	Психология ответственности в родительских отношениях	2	2,78
	Общая сумма	72	100%

На основании представленной в Таблице 2 категоризации можно выделить определенные тенденции. Чаще всего психологи исследуют: психолого-правовые аспекты ответственности, психолого-педагогические аспекты ответственности, связь ответственности как устойчивой черты с другими личностными характеристиками человека, психологические механизмы ответственности в структуре нравственного поведения, специфику психологии ответственности у государственных служащих, психологию профессиональной ответственности, психологию ответственности в родительских отношениях (при перечислении проблемы расположены по частоте встречаемости).



*Рисунок 1 — Контент-анализ статей РИНЦ, посвященных теоретическим вопросам и практическим методам в психологии ответственности*

Как видно из рис.1, диагностическая и коррекционно-профилактическая направленность изученных работ по проблеме ответственности намного ниже, чем интерес к теоретической проблематике, а вопросы диагностики поднимаются чаще, чем вопросы профилактики, коррекции или формирования ответственности.

Рассмотрение во временной перспективе частоты публикаций по психологическим проблемам ответственности из статей РИНЦ анализируемого периода показало, что основной пик интереса приходится на последние 10 лет: 2000– 2004 гг – 4% проанализированных источников, 2005 – 2009 гг. – 12%, 2010 – 2014 гг. – 47%, 2015– 2018 гг. – 37% источников.

Выводы.

Известно, что термин «ответственность» был использован А.Бейном в книге «Эмоции и воля» в 1865 году и с тех пор используется как научное понятие. Дж.Ст. Милль, как и А.Бейн, относили понятие «ответственность» к регулятивным отношениям, связывая его с наказанием. Прошло более 150

лет с тех пор, но как показывает статистика, интерес к проблеме ответственности не угасает.

Контент-анализ источников, посвященных проблеме ответственности, показывает, что для психологии проблема ответственности становится все более и более интересной. Однако, пока существует определенный дисбаланс между публикациями практического и общетеоретического характера.

### Список литературы

1. Андреева Е.Н. Феномен свободы и ответственности в подходах отечественной и зарубежной психологии / Е.Н. Андреева. // Человеческий капитал – 2012.– № 10-11 (46-47). – С. 260-263.

2. Дементий Л.И. Ответственность. Типология и личностные основания. /Л.И.Дементий. - Омск: Омский гос. ун-т, 2001. – 192 с.

3. Муздыбаев К. Психология ответственности // К. Муздыбаев; под ред. В. Е. Семенова. (изд. 2-е, доп.) – М.: Либроком, 2010. - 248 с

4. Панарин И.А. Психология социальной ответственности: современное состояние и подходы. / И.А. Панарин, В.В. Очнев, А.В. Шлегель. // Социальная политика и социология. – 2012. – № 8 (86). – С. 109-116.

5. eLIBRARY.RU - Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) [Электронный ресурс] – URL: [https://www.google.com/search?q=%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86&rlz=1C1AONY\\_ru\\_740\\_740&oq=%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86&aqs=chrome..69i57j69i61j0l4.1708j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86&rlz=1C1AONY_ru_740_740&oq=%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86&aqs=chrome..69i57j69i61j0l4.1708j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8) (дата обращения: 4.04.19).

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Славгородская Елена Львовна**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
развития личности МГОУ, старший научный сотрудник ИПУ РАН*

Специфика учебно - профессиональной деятельности в вузе заключена в профессиональной ее направленности, заключающейся в овладении высшим уровнем квалификации в каком-либо виде профессиональном подго-товки, приводящим к профессионально-личностному развитию студентов, овладению ими ряда профессиональных компетенций, а также, в специфике организационных форм ее организации.

История развития форм организации учебно-профессиональной дея-тельности идет еще от средневековых университетов. Но они постоянно раз-вивались и совершенствовались.

Включение отечественного образования в Болонский процесс, преду-сматривающий сближение отечественной и зарубежной, прежде всего евро-пейской систем образования. Это дает возможность студентам в случае желания продолжать свое образования в любом другом вузе в другой стране мира, предполагает и дальнейшие преобразования отечественной системы высшего образования.

В отличие от системы образования в общеобразовательной школе, обя-зательной для всех, высшая школа должна предусматривать отбор наиболее подготовленных для дальнейшего высшего образования в высшей школе. Этот процесс в России по ряду специальностей (физико-математическое и естественнонаучное образование, ряд педагогических профессий и др.) сей-час затруднен из-за низкого конкурса, его отсутствия либо даже недобора претендентов на обучение. Вузы вынуждены принимать всех желающих без отбора ради сохранения образовательной системы как таковой, что ведет к значительным трудностям в виде подготовки и обучения лиц, плохо обучен-ных, к тому же со значительными трудностями психологического харак-тера. Именно проблемы работы с такого рода студентами становятся предметом рассмотрения в нашей работе.

Система учебно-воспитательной работы со слабо подготовленными студентами должна предусматривать коррекционно - развивающую работу с ними, проводимую как в рамках учебного процесса, так и в рамках психо-логической службы вуза.

На тех же факультетах и специальностях, где есть конкурсных отбор при поступлении важно предоставлять абитуриентам возможность прохо-дить профконсультирование, а иногда и профотбор при поступлении, а не

только учет успеваемости. Особенно это относится при отборе на более высокие уровни обучения: магистратуру, аспирантуру и т.п., где конкурс при поступлении, особенно на бюджетные места выражен. Это предотвратит ошибки при выборе профессий, что чревато осложнениями как для самих молодых людей в случае неправильного выбора профессии, так и неоправданные затраты средств государственных на бюджетном отделении либо средств родителей при обучении на платных отделениях.

Кроме того, специфика обучения в вузе предусматривает большую самостоятельность студентов в обучении, к чему они также оказываются не готовы, так как в школе за ними ведется не только итоговый, но и жесткий промежуточный контроль, что еще не до конца внедрено в высшей школе.

Практика же показывает, что студенты недостаточно хорошо владеют специфически вузовскими формами работы (конспектирование лекций, подготовка докладов и т.п.), а работа по обучению этому ведется недостаточно. Испытывают они и многочисленные трудности адаптационного характера, нуждаясь в помощи.

Специфика психической регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе по сравнению с регуляцией учебной деятельности школьников предполагает большую долю самостоятельности ее, осуществляемую в процессе перехода от внешней ее регуляции со стороны педагогов к внутренней, исходящей от самих студентов. Именно в этом случае включения в продуманную и развитую сеть самостоятельной работы студенты и становятся поистине субъектами учебно- профессиональной деятельности, предполагающей активно-творческое их участие в своем обучении и профессиональной подготовке.

Все это показывает необходимость совершенствования системы психологически обоснованной организации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Мы проводили обобщение передового опыта организации учебного процесса как в нашей стране, так и за рубежом.

В отечественной педагогической психологии заслуживают внимания следующие концепции организации учебного процесса:

- **теория учебной деятельности** и, в частности, учебно- профессиональной деятельности студентов, позволяющая моделировать и строить идеальную модель организации учебы (Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Давыдов В.В., Дашкевич О.В., Леонтьев А.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л. и др.);

- **концепции развивающего обучения.** В частности концепция Элькониной-Давыдова, основанная на построении учебных программ от общего к частному, преподавания сложного теоретического материала, дающего импульс развитию теоретического мышления учащихся и концепции Занкова, основанная на самой организации учебного процесс (быстрый темп обучения, достаточно сложный материал, малое количество повторений и др.); (Давыдов В.В., Занков Л., Ляудис В.Я., Ильясов, Маркова и др.)

**-концепции проблемного обучения**, основанного на построении учебного процесса таким образом, чтобы обучаемые становились в позицию первооткрывателей, пусть уже открытого другими, организацию творческой работы по самостоятельной добычи новых для себя знаний (Окунь, Матюшкин, Махмудов, Брушлинский А.В. и др.)

**-педагогика сотрудничества**, обобщающая эмпирический опыт лучших педагогов (Амонашвили Ш., Гончарова Т.И., Ильин Е.Н., Иванов И.П., Лысенкова С.Н., Никитины Е.И. и Б.Н., Караковский В.А., Шаталов В.Ф. и др.);

**-компетентностный подход**, позволяющий на основе выделения значимых профессиональных умений и навыков строить программы обучения (Таланов Б.Ф., Хроманков П.А., Филатова О.В., А.В.Хуторский и другие),

**- адаптационные концепции**, позволяющие студентам легче и быстрее приспособиться к условиям жизни вуза, специфике будущей профессии, коллективу (Булгаков А.В, Бондаренко С.В., , Вражнова М.Н., Горгома В. С., Дворжецкий С.И., Добряк С.Ю., Заяц Н.М., Колмогорова Л.А., Муратова Е.А, Мирзаянова Л.Ф., Просецкий А.А и др.);

**-концепции оптимизации общения** между участниками учебного процесса (Бурлаков В., Витегельм А., Горлов Г.И, Орлова Е.А., Кан-Калик Котлярова Э.Р., Желанова В.В., Мишутин Д.А, Мудрик А.В ,Чалкова Е.Г., Тихолаз Т.И., Станкевич Н.Г. , Чалкова Е.Г., и др.);

**- интерактивное обучение** (Алексюк А.И., Бугримов И.В., Двурличанская Н.Н., Еделева Е.И., Ивашова А.Я., Кашлев С.С., Созоров А.Н. и др.) позволяющее выстраивать активное взаимодействие и общение участников образовательного процесса.

**- концепции организации самостоятельной работы студентов** (Ермаков А.А., Галатенко Н.А. и др.),

**- вооружение студентов навыками учебного труда** (Горлов О.А., Гамогонов К.К., Зайцева С.С., Ильясов, Казанцева Е.С., Калинина Е.А., Киселевская Н.А., Картунова Г.И., Любимова Т.Д., Опарин Ю.Г. Плотникова И.В., Розман Г., Чернов Е.В. и др.

**- внедрение информационных технологий**, компьютерной техники - адаптивное обучение (Агапова Н. Г, Аникина Ж.С., Бобко И.Ш., Бухаркина М.Ю. , Варгаменко Я.А., Вальдорф – Сысоева М.Е., Велихов Е.П., Гершунский Б.С, Громов Г.В. , Емельянова Т.Р., Ершов А.В., Емельянова Т.В., Моныхов В.М., Машбиц Е.И., Полат Е.С., Роберт И.В., Уваров А.Ю., Ямбург Е.А. и др.)

**-теория поэтапного формирования умственных действий** (Гальперин П.Я, Талызина Н.Ф.)

**- организации образовательной среды** (Ермакова И.В., Куляткин Ю.Н. , Лебедев В.Н., Окопелов О.О., Рубцов В.В., Панов В.И. , Поливанова Н.И., Слободчиков В.И. , Улановская И.М., Хуторский А.В., Ясвин В.А. и др.)

- **групповые и коллективные формы работы** (Макаренко А.С., Лутошкин А.С., Усманский Л.И. и др.)

- **человекосообразный подход** на основе системно-деятельностного принципа организации образования, формирующего личность как субъекта образования (Хуторский А.В.)

- **комплексный подход** (Бузаров И.И., Марьенко И.С., Молодцова А.В. и др.) – объединяющий методы и способы воздействий представителей ряда профессий (врачи, психологи, педагоги), решающих сходные профессиональные задачи; а также различных форм, средств и методов воспитания: урочных и внеурочных форм работы с детьми и т.п.

- **синергетический подход** (Громкова М.Т., Курейчик В.М., Князева Е.Н., Писаренко В.М. и др.) – позволяющий учесть изменяющиеся факторы гибких саморазвивающихся систем и выбрать доминирующие факторы воздействия (аттракторы) для стимулирования дальнейшего саморазвития.

И другие.

Представим анализ сути их педагогического воздействия на личность, методов воздействия, сферы личности на которую воздействуют в виде таблицы:

#### Концепции организации педагогических систем в России

Направление образования	Суть педагогического воздействия. Методы воздействия.	Сфера личности, на которую воздействуют
Теории учебной деятельности: - Теория В.В. Давыдова - Теория Л. Занкова	Организация развивающего обучения - содержание от общего к частному - подбор оптимальных форм и методов обучения (темп, трудностью т.д.)	Теоретическое мышление Ускорение темпа развития
Проблемное обучение	Подстановка в ситуацию ервотривателя, помощь в самостоятельном добывании знаний	Мышление, воображение, творчество
Педагогика сотрудничества	Создание благоприятных, укрепляющих личность условий	Творчество, умение сотрудничать
Компетентностный подход	Развитие умений осуществлять действия	Умения и навыки
Адаптационные концепции	Помощь в изменяющихся условиях	Адаптация к изменяющимся условиям
Концепции оптимизации общения - интерактивное обучение	Правильная организация социальной среды, научение приемах позитивного общения	Коммуникативные навыки



Теории организации самостоятельной работы	Продуманная система организации самостоятельной работы, принципы ее грамотной организации	Самотельность, навыки самостоятельной работы
Вооружение навыкам организации учебного труда	Даются навыки грамотной организации учебного труда	Культура умственного труда, развитие познавательных процессов
Информационные технологии	Использование современных информационных технологий с использованием компьютера, сматр-доски и т.п.	Навыки владения техникой, полнота восприятия, самостоятельность
Теория поэтапного формирования умственных действий	Поэтапный переход от внешних действий во внутренний план - интериоризация	Умственные действия
Организации образовательной среды	Продуманная система организации социальной и материальной сред воздействия на личность	Комфортность пребывания, свобода самовыражения
Групповые и коллективные формы работы (интерактивные)	Коллектив как фактор воспитания, увеличивающий силу воздействия за счет привлечения к роли воспитателя других членов коллектива, дающий возможность удовлетворить потребность в общении	общение
Человекообразный подход	Реализация образовательного потенциала человека	Потребности в саморазвитии и самоопределении
Синергетический подход	учесть изменяющие факторы гибких саморазвивающихся систем и выбрать доминирующие факторы воздействия (аттракторы) для стимулирования дальнейшего саморазвития	Стимуляция саморазвития

В зарубежной педагогической психологии это:

- **концепции научения**, основанные на теориях поведения бихевиористов (Бандура А., Скиннер Б.Ф., Холл К. и др.). Например, подходы, основанные на организации среды, задающие предел права учителя наводить порядок и наказывать тех, кто нарушает правила («утверждающая дисциплина»), Или прикладной анализ поведения, основанный на идеях модификации поведения, включая подкрепление позитивного поведения и

наказание за нежелательное поведение. Интересны здесь концепции программированного обучения, основанные на детальной проработке, автоматизации полученных знаний, доведения их до автоматизированных навыков:

- **когнитивный подход** (Келли Д., Найсен У., Жане П., Пиаже Ж. И др.). Здесь интересны концепции неoadрертансва - Например, подход STET (систематическая тренировка с целью эффективного преподавания), основанный на развитие кооперативных отношений (сотрудничество); а также теории выбора - подхода Основанного на убеждении, что любое поведение (сознательное или бессознательное) выбирается для удовлетворения потребности;

- **смешанный подход** ( когнитивный бихевиоризм) или поведенческо - модифицированные подходы ( Толмен Э, Миллер Н., МаурерО., Прийрам К. и др.), учитывают процессы мышления ученика с целью выработки самодисциплины и ухода от навязываемых извне систем регулирования поведения ;

- **гуманистические и демократические концепции**, направленные на удовлетворение эмоциональных потребностей учеников и пестование их врожденных желаний учиться (Маслоу И., Роджерс К., Сатир В. и другие);

- **теории систем**, основанные на понимании поведения как результата интеграции между сложными элементами отношений, которое существуют в любой организационной системе и выведение патентов и законов, касающихся их

- **коммуникативный подход** (Баркли Р., Брегман Г., Гоз И., Джонсон Р., Дилтс Р., Махони Т., О, Коннф Д., Кэйпл Д. И др.), основанный на использование репертуара техник и методик НЛП, способствующих самосовершенствованию навыков общения, повышению эффективности влияния в ситуациях общения и управления поведением личности или целыми коллективами;

- **концепция Монтессорри-педагогика** ( Мантессори М. и др.) индивидуализации процесса обучения, учета сензитивного периода и др.;

- **Вольдофская педагогика** (Штейнер Р. и др.), основанная на идеях духовного развития;

- **автономная педагогика** (Godwin-JonesR., HolecH. И др.), основанная на применении информационных образовательных технологий со средств коммуникации, способствующих широкое включение в образовательный процесс информационных образовательных технологий, в первую очередь связанных с организацией самостоятельной работы студентов, оказания студентам постоянной помощи посредством организации диалогового общения с ними с помощью средств компьютерной коммуникации. Это существенно перестраивает существующие парадигмы организации и управления учебной деятельностью студентов, переводя их в интерактивное русло - предполагающие смену позиций педагога и студентов – отказ от общения «Субъект – объектного» к «Субъект - субъектному». ( Халек Х.)

И другие.

Также представим характеристику этих направлений в таблице.

**Концепции организации педагогических систем за рубежом**

Направление образования	Суть педагогического воздействия. Методы воздействия.	Сфера психики, на которую воздействуют
Концепции научения	Формирование правильного поведения разными способами (разные уровни научения) - идеи модификации поведения	Умения, навыки, привычки
Когнитивный подход: -неоадлеррианство - теория выбора	Подход STET(систематическая тренировка с целью эффективного преподавания) Использует подходы когнитивнобихеваризма и гуманистические идеи	Способности Развитие кооперативных отношений (сотрудничества) Убеждение и ценности
Смешанный подход (когнитивный бихеваризм)	Поведенческо-модификационный подход, учитывающий процессы мышления с целью выработки самодисциплины и ухода от навязываемых извне систем регулирования поведения	Мышление Самодисциплина поведение
Гуманистические и демократические концепции	Подходы, сосредоточенные на ученике, нацеленные на удовлетворение его эмоциональных потребностей и пестование их врожденного желания учиться	идентичность
Теории систем	Понимание поведения как результата интеграции между сложными элементами отношений, которые существуют в любой организационной системе, выведение паттерны и выведение законов, касающихся их	сообщество

Концепции социального научения	Подражание поведению модели	Поведение
Коммуникативный подход	Использование техник НЛП – нейро-лингвистического программирования, основанных на механизмах функционирования мозга	воздействие на подсознательном и бессознательном уровнях
Монтессорри-педагогика	Индивидуальное обучение в специально организованной среде с использованием обучающих средств в соответствии с сенситивным периодом	В соответствии с сенситивным периодом – разные сферы
Вольдофская педагогика	Социализация, адаптация к реальной жизни	Духовное развитие
Автономная педагогика	Организация самостоятельной работы посредством информационных образовательных технологий	Самостоятельность Индивидуальный стиль деятельности
Образовательная среда	Создание благоприятных условий для развития учеников	Создание комфортности пребывания, свобода самовыражения

Все вышеперечисленные концепции организации педагогических систем в целом и опыт психологического обеспечения учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе в частности достойны внимания, но знания о правильной организации учебного процесса, полученные в них, не достаточно систематизированы и структурированы. В итоге педагоги применяют некоторые из приемов из них, но в целом проблема создания целостной, закономерно обоснованной системы организационного педагогического обеспечения учебной деятельности в целом и учебно-профессиональной в частности остается открытой.

В результате обобщения опыта, были выделены **основные виды психологического обеспечения организации учебно-профессиональной деятельности являются:**

1. **Преподавание психологии в вузе.** Именно преподавание психологии обеспечивает доступность психологических услуг каждому студенту, систематичность и последовательность психологического обеспечения построения учебно-профессиональной деятельности.

2. **Психологическая служба вуза** - другое приоритетная форма психологического обеспечения учебно- профессиональной деятельности. Ее

функции шире психологического обеспечения учебы, но она способна обеспечить те направления ее, которые трудно организовать в процессе преподавания психологии: профориентацию абитуриентов, индивидуальную работу со всеми участниками образовательного процесса, внеурочные коррекционно-развивающие формы работы со студентами, изучение проблем выпускников, мониторинг профессионально-личностного психического развития студентов и другое.

**3. Воспитательная работа со студентами.** Именно воспитание как целенаправленное формирование личности и составляет сущность организации жизнедеятельности студентов.

**4. Развивающую и воспитывающую функции учебной деятельности.**

**Формы организации психологического обеспечения организации учебно-профессиональной деятельности являются:**

- по количеству участников: фронтальные, групповые и индивидуальные.

- по способам организации: учебные и внеучебные.

Нам представляются наиболее рационально использовать следующие виды психологического обеспечения учебно-профессиональной деятельности в **следующих направлениях**

**1. Профессиографического анализа тех видов** деятельности, по которым ведется обучение в вузе. Они должны постоянно пересматриваться в связи с изменяющимися условиями работы.

**2. Психодиагностика**, основанная на выявленных интегральных, системообразующих показателях. Она целесообразна в следующих случаях;

а) **Профотборе** при поступлении в университет. Тут целесообразно использовать модели психорегуляции успешных педагогов; в особенности, в направлении отбора лиц с необходимыми психофизиологическими особенностями, направленностью на работу с детьми:

б) **Мониторинг успешности обучаемости (адаптированности к образовательной среде вуза)** можно опираться на интегральные показатели значимые в учебе (модель психической регуляции учебно-профессиональной деятельности);

в) **Организация рефлексивной работы** на основе соотношения своей личности и профессионально значимых личностных качеств, построении системы самовоспитания. Она идет по пути индивидуального соответствия их идеальных моделям идеального студента (самоотчет по практическим занятиям «Характеристика личности»), а также психограмме по избранным профессиям (самоотчет по практическим занятиям «Я и моя профессия»); в ходе педагогической практики проводится психологический анализ уроков.

г) **Отборе студентов на следующий уровень обучения** (в магистратуру) можно комбинировать и данный о профессионально важных качествах и о качествах, значимых в учебе.

Д) Близки к соответствующей работе исследования **психологических проблем студентов в учебе**. По существу они выявляют частные трудности студентов в психической регуляции ими своей УПД.

Е) Исследования **психологических проблем выпускников в адаптации на рынке труда** с целью коррекции содержания и методики организации учебно-профессиональной деятельности.

Ж). Целесообразным для улучшения ориентировки в проблеме изучать **психологические трудности в организации УПД педагогов и других сотрудников образовательного процесса в вузе** (администрации, кураторов и т.п.). С выявлением механизмов координации их индивидуальных механизмов психорегуляции.

**3. Индивидуальная работа со студентами**, целенаправленной помощи им в совершенствовании, опираясь на данные психодиагностики, формировании индивидуального стиля учебы и рекомендаций по стилю будущей профессиональной деятельности. Выдвигается необходимость компактной психодиагностики, даче каждому студенту рекомендаций по самовоспитанию, организации группового психологического тренинга, просветительской работы. Важно также поддерживать дальнейшую адаптацию личности студентов уже непосредственно в педагогической деятельности, а в дальнейшем - помощи в выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Построение **системы коррекционно-развивающей работы** с группами студентов с учетом интегральных показателей, значимых в профессии и учебе, а также их корректировка в зависимости от индивидуальных проблем.

**4. На психодиагностической основе совершенствовании системы психологически обоснованной организации учебно-профессиональной и воспитательной деятельности.** Выбор средств и форм и технологий организации ее в наибольшей степени, отвечающей развитию наиболее значимых качеств: - содержательных характеристик характера (мотивации, направленности личности, самооценки), а также воли, интеллекта.

Психолого-педагогическое обеспечение совершенствования и развития выявленных психологических механизмов осуществляется за счет **активных и интерактивных методов обучения, средств психологического и информационного обеспечения**. В совокупности они обеспечивают, прежде всего, пробуждение максимальной самостоятельности студентов с целью развития навыков саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности.

Основная задача организации учебно-профессиональной деятельности на основе механизмов психической регуляции студентами этой деятельности – переход от внешнего регулирования деятельности студентов педагогом высшей школы к внутреннему регулированию. Такое возможно путем пробуждения внутренней самостоятельной энергии студентов, их активности на пути самостоятельного освоения знаний и саморазвития.

Основные пути пробуждения внутренней активности студентов:

1. Использование активных средств обучения.
2. Организация самостоятельной работы студентов.
3. Организация рефлексивной работы студентов направленной на активацию их профессионально-личностного саморазвития.
4. Управление самостоятельной работой студентов посредством создания виртуальной образовательной среды.

**5. Информационное обеспечение организации осуществляется посредством разработки и внедрения виртуальной образовательной среды и других информационных образовательных технологий и средств коммуникации как ориентировочной основы для организации самостоятельной работы студентов и диалогового общения с преподавателем.**

**6. Психологический анализ деятельности преподавателя высшей школы с учетом наиболее эффективных методов работы со студентами.**

Здесь работа ведется в направлении разработки системы личностно-ориентированного обучения, связанного с формированием профессионально важных качеств личности.

Мы полагаем, что предлагаемая система организации работы повышает уровень организации психологически обоснованной организации учебно-профессиональной деятельности студентов.

### Литература

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 149-152.
2. Вороцова М.В. Самостоятельная и научная деятельность студентов в вузе: учебно-методическое пособие для студентов. Тагарог.2011.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком – как?. М. 2010
4. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах. Москва – Воронеж. 2007.
5. Дзидов А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: монография :учебно пособие для студентов высших учебных заведений. М.2012.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. - Минск: Изд-во БГУ, 1978
7. Ермаков А.А, Галатенко Н.А. Основы самостоятельной работы студента. М.1996.
8. Жарова Н.Р. Инновационные технологии в образовании: монография. Челябинск. 2011.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. 2010.
10. Инклюзивное образование в России. М. Юнисеф.2011.-84с.

11. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение: опыт международного сотрудничества. Спб.1995.

12. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года URL:<http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/> (дата обращения 11.02.2012)

13. Образовательная технология / Википедия.

14. Основная образовательная программа высшего образования. М.2011.

15. Педагогика и психология высшей школы Учебное пособие. - Ростов н/ Д: Феникс, 2002. - 544 с. Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова

16. Пидкосистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.2005.

17. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.1994.

18. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшего образования: андрогогическая парадигма. М.2011.

18. Синергетика и психология. Под ред. В.И. Смирнова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендягиной. М.2004.

20. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.1995.

21. Таханов Б.Ф. Компетентностный подход в современной высшей школе. Владивкавказ.2012.

22. Теоретическая концепция. / Википедия.

23. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы URL:<http://www.fcpro.ru/program/program-text> (дата обращения 11.02.2012).

24. Филатова О.В. Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: монография. Владимир.2012.

25. Шмачилина С.В. введение в педагогику высшей школы: учебное пособие. Краснодар.2012.

26. Хроменков П.А. Формирование педагогических компетенций у бакалавров на основе межнаучной коммуникации. Учебно-методическое пособие. – М.: МГОУ, 2011. – 80 с.

27. Хуторской А.В. Методология педагогики: человекообразный подход. Результаты исследования: Научное издание. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2014. — 171 с. (Серия «Научная школа»).

28. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).



29.Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

30.Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении : Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 63 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

30.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение. М.1996.-96с

31.Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе.:монография. Улан-Удэ.2012.

32..Godwin-Jones R. Emerging Technologies Autonomous Language Learning Language Learning & Technology Volume 16 Number 1 pp. 4–11 URL: <http://lt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf> (дата обращения 11.02.2012)

33.Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. – Oxford, 1981

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.23: 17.022.1

### ПРОБЛЕМА ПОДМЕНЫ ЦЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ

**Шарбатов Эльдар Адильевич**

*магистр, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) г. Ялта*

**Аннотация** Мы живём в период обострения информационной войны, поэтому крайне важно повышать самосознание, в частности, творческое.

В статье раскрыты теоретические основы моего проекта по оптимизации психологической культуры представителей искусства. В рамках психологии личности дано независимое обоснование их идеалов. Представлен точный способ идентификации антикультурных ценностей, прививаемых творческим личностям конформистами с позиции консервативной сферы.

**Abstract.** This period of life can be characterized as a war of information. Therefor we ought to increase our self-awareness, and cultural in particular.

In this article theoretical grounds of my project of optimization of representatives of art psychological culture is presented. Within the framework of the psychology of the personality here is given independent substantiation of their ideals. Here is also shown a method of identification of anti-cultural values, which are implanted to creative personalities by conformists from behind of conservative sphere.

**Ключевые слова:** психологическая культура, представители искусства, конформизм, консерватизм, аксиологическая психология.

**Key words:** psychological culture, representatives of arts, conformism, conservatism, acseology, psychology.

В наши дни мы переживаем обострение информационной войны. Влияние антикультурных проектов всё более явно и откровенно влияет на самосознание россиян. Проблема дискриминации русской культуры и искусства для многих общностей становится нормативной. Поэтому наиболее приоритетной целью русского гуманизма является не только повышение самосознания общества, но и разработка методов распознавания хотя бы основных моделей искажения ценностей личности и культуры. В данной статье представлены основы моего проекта оптимизации психологической культуры представителей искусства.

**Объектом** статьи являются ценности творческих личностей.

**Предмет:** проблема подмены ценностей творческих личностей.

**Цель:** разработать метод распознавания антикультуры в сфере искусства.

**Задача 1:** перечислить основные ценности творческих личностей.

**Задача 2:** указать ценности личности, не применимые в сфере искусства.

В основе проекта лежат мои предыдущие исследования и публикации. В статье «Перечень основных ценностей в аксиопсихологии» раскрыты все 24 основных идеала [5, с. 114-118]. Статья «Перечень психологических ценностей конформистов» раскрывает 24 модели злоупотребления ими [6, с. 399-405]. В статье «Значение ценностей межкатегориальной структуры в аксиопсихологии» приведён анализ основных категорий искажённых психологических ценностей [3, с. 371-373], таблицы категориальной классификации личностных идеалов и конформных ценностей [3, с. 370-371].

Целью прививаемых нам антиценностей является не нанесение прямого ущерба, а провокация – ввести в конфликт несовместимые психологические культуры. Уподобиться Западным ценностям – значит отвернуться от принятых идеалов и использовать свои ценности в ущерб (кому бы то ни было).

Популярнейшая модель такой политики – это дискредитация культуры коллективистов с позиции неприменимых к ней индивидуалистических норм. Жертвы этих антикультурных действий могут ошибочно воспринимать сами идеалы индивидуалистов, как источник нарушения и стремиться искоренить их в нашем же обществе. Настоящими же индивидуалистами в нашем обществе являются представители искусства, которые вынуждены страдать от подмены ценностей косвенно. Об этом аспекте общей проблемы и пойдёт речь в данной статье.

Идеалам творческих личностей полярно противоречат консервативные ценности коллективистов, которые ни в коем случае нельзя применять в данной сфере. К консервативной психологической культуре относятся представители точных наук, военные и другие общности, отрицающие вольнодумство, т.е. творческий подход к вещам. Конформисты же намеренно стирают эту грань для злоупотребления культурными ценностями представителей искусства.

По этой причине почти все творческие сайты на которых есть форумы приходят к моральному упадку из-за консервативных правил, не применимых к творческой сфере. Настоящие представители антикультуры и нонконформисты воспринимаются консервативными правилами, как единственно авторитетные и даже достойные особого уважения личности. Но главная проблема в том, что большинство представителей искусства – это любители, которые воспринимают казуистические умозаключения конформистов, как особенности литературы.

С позиции аксиологической психологии привожу основные ценности творческих личностей и модели их искажения:

1. Структура данной ценности личности больше всего связана с предметом статьи. **Риск** – это ценность личности творческих индивидуалистов,

основанная на утверждении личного осознания принятых норм в отрицательном проявлении за счёт подавления личного осознания индивидуальных творческих процессов в положительном проявлении [5, с. 114-118].

Основным нормативным принципом творческих индивидуалистов является отказ от стереотипных норм в пользу креативного подхода. Только при таком условии возможно достойно самовыражаться в сфере искусства. Эта ценность делает актуальным непрерывное самосовершенствование, обостряя анализаторы, любые виды интуиции и развивая креативность. Вражда и гонения со стороны общества только способствуют развитию индивидуалистов. Они не принимают помощи со стороны, а если им приходится это сделать, то они отвергают личностей, к ним расположенных. Эта особенность делает их лёгкой мишенью для представителей консервативной антикультуры.

Консервативная модель злоупотребления данной нормативной ценностью – это гонение [6, с. 399-405]. Как правило, представители консервативной сферы, которые не соответствуют даже собственным нормативным правилам, ищут для самооправдания тех людей, кто соответствует их принципам ещё в меньшей степени и находят таких «недостойных» среди представителей чужой культуры. Не удивительно, что их обвинения основаны на оправданиях.

Эта подмена ценностей ведёт к публичной дискредитации представителей искусства, оскорблениям и гонениям. Дело в том, что консервативные взгляды действительно не способны различать безответственных конформистов своей культуры от настоящих идеалистов сферы искусства (потому и не применимы к ней). Мне часто приходилось обращаться к логике критиков, необоснованно оскорбляющих талантливых авторов: они заявляли, что таким способом ведут борьбу с антикультурой собственной рутины.

**2. Увлечение**, как ценность личности основана на утверждении характера межличностных отношений в отрицательном проявлении за счёт подавления личного осознания своей социальной роли в положительном [5, с. 114-118].

В личных отношениях индивидуалисты ценят прежде всего возможность изучения индивидуальных культурных особенностей партнёров (и косвенно самих себя), поэтому длительные отношения у них возможны только с другими творческими личностями, которые постоянно развиваются и меняются душой. Привязанность же по отношению к творческим индивидуалистам вызывает только раздражение и отторжение. От своих культурных наработок они также способны отречься, если наработки больше не способствуют их развитию.

Конформисты же, критично примеряя данный идеал к своей рутине, ищут в ней только минусы [6, с. 399-405]. Само стремление к развитию и открытому выражению чувств противоречит консервативной модели личных отношений, на первое место ставящей выбор семьи и общности, нормы

поведения в семье и строящей чувственные взаимоотношения только в соответствии с ними. Конформистам не свойственно самим придерживаться такой модели, но доставляет удовольствие угнетение чужого самовыражения. Таким образом, самые талантливые и чувственные произведения искусства вызывают неприязнь и возмущения у конформистов.

**3. Любопытство.** Данная личностная ценность основана на утверждении творческой мотивации в отрицательном проявлении благодаря подавлению познавательных процессов в положительном проявлении [5, с. 114-118].

Любопытство, как ценность, присущая идейным представителям данной культуры, также связана со стремлением к индивидуальному развитию. В виду того, что средства развития данной культуры определены личностным уровнем самосовершенствования отдельных её представителей (а не общества в целом), мотивы общественного развития связаны с персональными условиями развития представителей, а не с конечным продуктом деятельности. Развитие творческих индивидуалистов связано с практическими исследованиями, т.к. в основе любой теории лежат условности. Отсутствие формальных установок компенсируется обострёнными личными мотивами, такими как любопытство, вдохновение, интрига и т.д.

Подмена этого идеала конформистами состоит в том, что в основе их мотивов лежит не стремление к оптимизации своей творческой деятельности, а зависть к чужим достижениям и, следовательно, стремление нанести прямой ущерб творческим индивидуалистам (а самое рациональное обвинение – это несоответствие чужим догмам) [6, с. 399-405]. Т.е. пользу, которую конформист не приносит своей культуре, он компенсирует нанесением ущерба чужой. Такие люди могут из личной неприязни, без видимого повода официально оклеветать активных авторов, открыто дискредитировать их и, параллельно с этим, оправдываться перед своим коллективом, призывая его быть снисходительным к факту таких действий. Пострадавшие от такого откровенного вредительства представители искусства, не всегда учитывают то, что консервативные понятия не могут быть применены к их культуре, и для применения консервативных принципов хотя бы в своей сфере, нарушители сначала обязаны восстановить собственную честь.

**4. Утонченность,** как ценность личности, основана на утверждении проявления познавательных процессов в отрицательном проявлении благодаря подавлению личной мотивации в положительном проявлении [5, с. 114-118].

Главное средство в культурной деятельности индивидуалистов – это их индивидуальные особенности, которые выражаются на основе талантов и способностей; оптимальные условия для самовыражения – это многообразие впечатлений и чуткость их восприятия. Творческие личности не эксплуатируют блага, а испытывают, проверяют их. Пресыщение же благами ведёт к отказу от них, т.к. притупляет восприятие.

Модель злоупотребления данного идеала – это ценность стяжательство. Учитывая, что приоритеты консервативно настроенных коллективистов в корне отличаются от ценностей представителей искусства, конформисты в творческой сфере подменяют систему, предполагающую развитие талантливых авторов на популяризацию финансово выгодных проектов. Такой бизнес не только не оправдывает приоритеты искусства, но и подрывает его перспективы. Представители антикультуры и не способны осознать причиняемый чужой культуре ущерб, т.к. практически не постигают ценности, которыми злоупотребляют. К сожалению, идеалисты сферы искусства не сразу и не в полной мере видят всю бесполезность творческой деятельности популярных конформистов.

5. Ценность личности **одиночество** основана на утверждении личного осознания социальной роли в отрицательном проявлении за счёт подавления характера межличностных отношений в положительном [5, с. 114-118].

Познание самих себя является неотъемлемым условием развития. Эта ценность позволяет творческим индивидуалистам познать свою внутреннюю культуру без вмешательства шаблонных установок общественности. Через постижение ценности одиночество имеет выражение психологическая защита сублимация. Идеалисты этой культуры не склонны к сотрудничеству в их культуре не может быть статусов. Идеал освобождает от личной привязанности к другим представителям собственной и чужих культур.

Структура конформной ценности лезть – это искажённая форма ценности коллективистов смирение, только смирения требуют не от личностей перед коллективом, а чужой общности перед личностными интересами [6, с. 399-405]. Отсутствие иерархии творческих личностей конформисты считают не преимуществом, а недостатком и хорошей перспективой для внедрения в чужую общность консервативных статусов своей собственной культуры. Ценность смирение на определённом этапе может быть искажена настолько, что осуждению подвергаются не нарушители, а те личности, которые об этом открыто говорят. Реальный пример: игнорируя факт прямых навязчивых оскорблений критиком, администрация сайта внимательно следит, не ответит ли потерпевший чего-то непозволительного для применения к нему мер уже со всей строгостью. В творческой сфере важно осознавать, что сам факт наличия иерархического статуса говорит о непричастности личности к данной сфере.

6. **Независимость** – это ценность творческих личностей, основанная на утверждении личного осознания индивидуальных творческих процессов в отрицательном проявлении за счёт подавления личного осознания принятых норм в положительном проявлении [5, с. 114-118].

Независимость является формой постижения общечеловеческого идеала свободы в творческой сфере и отвечает непосредственно за выбор культуры (в частности, художественной). Независимость от шаблонных норм обеспечивает условия развития творчества независимо от жизненных трудностей и условий существования.

Эта ценность, сопряжённая с личным выбором творческих личностей, больше всего возмущает конформистов, т.к. в консервативной сфере творчески обновлять привычные устои позволено только старшим по статусу или званию. Конечно, на практике приспособленцы такими статусами тоже не обладают, но представители искусства эту деталь и не учитывают, поэтому такая культурная дискриминация часто приводит к конфликту с настоящими государственными законами и нормами.

**Вывод.** Основные ценности творческих личностей - это риск, увлечение, любопытство, утонченность, одиночество и независимость. Консервативные ценности, противоречащие данной психологической культуре и не совместимые с ней – это гонение, эгоизм, принуждение, стяжательство, лесть и диктаторство.

### Список литературы

1. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості.- К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. - 220 с.

2. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора психолог. наук: спец. 19.00.07 / Зіновія Степанівна Карпенко. – К., 1997. – 36 с.

3. Шарбатов Э. А. Значение ценностей межкатегориальной структуры в аксиопсихологии / Э. А. Шарбатов // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2013г. – Серія: педагогіка і психологія. Випуск 41. Частина 3. – С. 368-375.

4. Шарбатов Э. А. Обоснование и классификация ценностей в аксиологической психологии / Э.А. Шарбатов // «Молодые лидеры – 2016» Материалы I международного конкурса выпускных квалификационных и курсовых работ. – Казань, 2016 г. Научно-образовательный центр Знание – С. 197-201.

5. Шарбатов Э. А. Перечень основных ценностей в аксиопсихологии / Э.А. Шарбатов // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2013г. – Серія: педагогіка і психологія. Випуск 41. Частина 1. – С. 113-119.

6. Шарбатов Э. А. Перечень психологических ценностей конформистов / Э. А. Шарбатов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2014г. – Серія: педагогіка и психологія. Випуск 45 (1) – С. 279-284.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ВЛОЖЕННОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Донцова Мария Александровна

*Учитель математики*

*Государственного бюджетного образовательного учреждения  
города Москвы «Школа №654 им А.Д. Фридмана»*

**Аннотация:** В статье рассмотрена актуальность принципа вложенности при работе в содержательном направлении по созданию элективных курсов по математическому анализу в профильных классах старшей школы.

**Ключевые слова:** элективный курс, профильное обучение, принцип вложенности.

В современных общеобразовательных школах в старших классах реализуется концепция профильного обучения, целью которого является поэтапная профориентационная подготовка учащихся к будущей взрослой жизни [2]. Под профориентацией принято понимать комплекс психолого – педагогических мер, помогающий школьнику профессионально самоопределиваться. В задачи профориентационной работы входит получение данных о склонностях, предпочтениях и возможностях будущих выпускников, а также активное сотрудничество с учреждениями дополнительного и профессионального образования.

Увеличение контингента обучающихся и увеличение роста штата педагогических кадров вследствие объединения школ Москвы в образовательные комплексы позволило увеличить возможности вариативной части программ: количество элективных и факультативных курсов, удовлетворяющих запросам активных участников образовательного процесса (учеников, их законных представителей, родительской общественности и других) внутри образовательных организаций выросло.

Учебную активность школьников в старших классах зависит от степени их заинтересованности в изучаемом предмете с точки зрения дальнейшего повседневного использования полученных знаний, умений и навыков (ЗУН), а также продолжения обучения на следующей ступени образования.

Проиллюстрируем результаты опроса 10 – 11 параллелей, обучающихся в следующих профильных классах: универсальный (универ.), биолого – химический (БиХ), физико – математический (ФИзМат) и информационно – технологический (ИТ).



**Потребности в дополнительном образовании в профильных классах старшей школы.**

Направление	Предмет	Интерес к ДО в процентах (%)				
		Универ.	ФизМат	ИТ	БИХ	Кол-о
Филологическое	Литература	0	0	0	0	0
	Русский яз	2,5	0	2,5	2,5	7,5
	Английский яз	2,5	2,5	0	0	5
Гуманитарное	История	0	0	0	2,5	2,5
	Обществознание	2,5	0	5	0	7,5
ИТ	ИКТ	0	2,5	10	0	12,5
	Программирование	5	2,5	12,5	2,5	22,5
ФизМат	Физика	25	25	15	5	70
	Математика	35	27,5	27,5	10	100
Экономико социальное	Экономика	0	2,5	2,5	0	5
	Право	0	2,5	2,5	0	5
БиХ	Химия	5	0	0	2,5	7,5
	Биология	0	0	0	2,5	2,5
Другое	нет	0	0	0	0	0

Интерес в дополнительном образовании по предметам физико – математического цикла очевиден. При этом следует различать причины, побудившие опрошенных выбрать именно эти предметные области. Чаще всего среди причин указывается возможность дополнительной подготовки к ЕГЭ профильного уровня, что изначально не соответствует целям и задачам дополнительного образования.

Возникает потребность определения основных требований к результатам дополнительного образования (ДО), изложенных в концепции развития математического образования [3]:

В соответствии с концепцией развития математического образования выделяют три основных направления требований к результатам:

- Математика для жизни (практико – ориентированность образования);
- Математика для профессии (профориентация образования);
- Математика для творчества (исследовательская и творческая деятельность).

Учет этих трех направлений результатов обязателен при организации элективного курса по математическому анализу. Следует понимать, что для обучающихся разных профилей интересны разные области применимости математики в жизни и профессиональной деятельности. Заметим, что теоретический компонент элективов по математическому анализу часто рассматривается как инструмент для физики, химии, экономики, поэтому математическая теория часто изучается во время вводного раздела в элективные курсы профильных предметов.

При этом вне зависимости от профиля и уровня изучения образовательной программы (по ФГОС СОО - базовый или углубленный [4]) в математическом анализе есть разделы, требующие более подробного рассмотрения с точки зрения их теоретической и прикладной значимости. Получается, что для каждого профиля ежегодно создаются программы элективных курсов по образовательным предметам, содержание которых частично дублирует друг друга. Для отдельного школьника возникает риск повторного посещения занятий по уже пройденным разделам или отсутствия знаний по темам, пройденным группой обучающихся за предыдущие учебные периоды. Очевидно, исключение возможности «повторов» позволит перенаправить сэкономленное время на изучение практических приложений математического анализа в смежных предметных областях и достижение результатов, обозначенных в ФГОС СОО. Разрешение актуальных проблем такого рода становится возможно благодаря созданию системы взаимодополняющих и расширяющих элективных курсов в рамках одной или нескольких предметных областей, которые мы и назовем «вложенными» [1]. Необходимо выделить основные шаги создания вложенных элективных курсов.

На первом шаге возникает идея выделения фундаментального ядра для элективных курсов по математическому анализу, на основании которого будут формироваться вариативные («подвижные») блоки содержания, объединенные тематикой, но отличающиеся по содержанию теоретического и практического компонентов содержания.

В процессе формирования структуры курса происходит внедрение элементов содержания, не входящих в основную образовательную программу алгебры и начал анализа, но расширяющих ЗУН по математике и смежным областям. Получается, что происходит второй шаг - межпредметное расширение.

В результате изучения областей практической применимости новых ЗУН происходит формирование общих умений и навыков работы с информацией, формируется представление о месте математики в системе наук, что позволяет говорить о третьем шаге - метапредметном расширении.

Идея вложенности состоит в том, чтобы создать единую рабочую модель элективных курсов для разных профильных классов, раскрывающую общую суть дополнительных тем разделов курса алгебры и начал анализа, способную перестраиваться с учетом образовательных запросов конкретных групп обучающихся.

Как работает идея вложенности сейчас? В процессе изучения курса математики с 1 по 11 класс расширение дополнительного образования происходит от «Занимательной математики» (начальная школа) к разветвлению по направлениям «Математический Олимп» и углублению знаний по разделам, например, «Рациональные числа», «Сложные задачи на проценты» (5-7 классы). Далее на занятиях реализуются идеи предпрофильного образования (8-9 класс) и профориентации (10 – 11 классы). На протяжении всей учебы учащиеся осваивают новые способы решения нестандартных задач и

задач повышенного уровня трудности, в решении которых сочетаются приемы и способы, поэтапно вводимые при изучении новых разделов предметной области «Математика». При этом начиная с 8 класса при решении прикладных задач происходит активное интегрирование ЗУН из одной предметной области в другую, в том числе при решении задач, аналогичных задачам из вариантов итоговых государственных экзаменов.

Рассмотрим идею вложенности на примере создания вложенных курсов по разделу «Дифференциальное исчисление».

В качестве фундамента, необходимого для каждого профиля установим разделы «Производная» и «Функции», входящие в базовую учебную программу. Расширим предметное содержание разделом «Теория пределов», с помощью которого станет возможным доказательство основных теорем курса (совершенствование математических компетенций) и включим в планирование рассмотрение второй производной. В результате этого расширения учащиеся изучат полный алгоритм исследования функций, смогут моделировать реальные процессы на графиках при решении практикоориентированных задач на профильных предметах. В зависимости от образовательных потребностей выделим часы на изучение новых способов решения уравнений и неравенств (в том числе с параметром). Таким образом, варьируя количество часов и глубину изучения тем выстроим основу системы взаимосвязанных элективных курсов. Проиллюстрируем вложенность структуры содержания элективных курсов для учащихся разных профилей.



Схема 1. Вложенная структура содержания элективных курсов по математическому анализу для разных профилей.

Очевидно, что вопрос создания элективных курсов по математике для учащихся разных профильных классов старшей школы актуален. Принцип вложенности может стать одним из основных принципов при создании элективных курсов.

### Список литературы:

1 Донцова М.А. Принципы реализации содержательного направления при разработке элективного курса по математическому анализу в профильной школе, Збірник статей науково-інформаційного центру «Знання» за матеріалами XXXVI міжнародної науково-практичної конференції: «Розвиток науки в XXI столітті» 2 частина, г. Харків: збірник зі статтями (рівень стандарту, академічний рівень). - Х.: науково-інформаційний центр «Знання», 2018. – 104с., с. 60-66

2 Приказ Минобразования от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования»: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/proforientatsiya/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/prikaz-ot-18-iyulya-2002-g-2783-ob-utverzhdenii-kontseptsii-profilnogo-obucheniya-na-starshej-stupeni-obshchego-obrazova.html>.

3 Распоряжение Правительства Российской Федерации N 2506-р от 24 декабря 2013 года об утверждении Концепции развития российского математического образования в Российской Федерации – Электрон. текст. дан. – Режим доступа : <https://math.ru/conc/vers/conc-3003.pdf>, свободный.

4 Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный документ] : Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден от 17 мая 2012 г. № 413) – Электрон. текст. дан. – Режим доступа : <https://минобрнауки.рф/документы/2365>, свободный.