«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

8/2011

Новосибирск

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Научное периодическое издание

8/2011

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор — В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия — совет:

Председатель — П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Л. Н. Алексашкина, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа

С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

В. Б. Гаргай, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

В. А. Дмитриенко, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, Томск

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. К. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

В. П. Казначеев, доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита

А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск.

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь

В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

Л. Ф. Михальцова, профессор, Новокузнецк

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

А. М. Новиков, академик РАО, член Академии педагогических наук Украины, Лауреат Государственной премии РФ, руководитель отдела теории непрерывного образования РАО, доктор педагогических наук, профессор, Москва

В. С. Нургалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

М. П. Пальянов, доктор педагогических наук, профессор, Томск

Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары

С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор КГПА, Новокузнецк

Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия

Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул

А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт — Петербург

Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Зарубежные члены:

Марк Брэй, Президент Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию, директор Международного Института планирования образования ЮНЕСКО, профессор, Гонконг

Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы

Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации
Свидетельство о регистрации ПИ №77 — 16812 от 20. 11. 2003

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011
© Сибирский педагогический журнал, 2011

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific periodicals

8/2011

Novosibirsk

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
Scientific periodicals

8/2011

«Siberian pedagogical journal» is included in the list of peer-reviewed scientific journals and publications, major scientific results of dissertations for academic degrees of doctor and candidate of sciences should be published in it» WAC

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief — V. A. Belovolov, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board — Board:
Chairman — P. V. Lepin, doctor of pedagogical sciences, professor

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk
R. I. Aseman, doctor of biological sciences, Novosibirsk
L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow
R. M. Asadulin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg
V. B. Gargai, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. D. Gerasev, doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk
D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Yakutsk
A. N. Dzhurinskiy, doctor of pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow.
V. F. Dmitrienko, doctor of philosophy, corresponding member of the RAE, Tomsk
I. F. Isaev, doctor of Pedagogy, professor, Belgorod.
A. K. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Novosibirsk
V. A. Zverev, doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk
V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk
N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo
T. K. Klimenko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita
A. D. Kopytov, corresponding member of the Russian Academy of Education, director of the Institute of Development of Educational Systems (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Tomsk.
V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm
V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. F. Mikhaltsova, professor, Novokuznetsk
A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk
A. M Novikov, academician of the Russian Academy of Education, member of the Pedagogical Academy of Ukraine, Winner of the State Award of the Russian Federation, head of the Department for Theory of Continuous Education (Russian Academy of Education}, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow
V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk
M. P. Paljanov, doktor of pedagogical sciences, professor, Tomsk
T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary
S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk
G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Saransk, Mordovia
U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul
A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. — Petersburg
F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk
V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

International section:
Mark Bray, President of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES), Director of the UNESCO International Institute of Educational Planning, Professor, Hong Kong
Richard W. Zinser, doctor, professor, Western Michigan University, USA
A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor, Almati
Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, doctor, professor, Western Michigan University, USA

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is registered in Paris in the international registration directory
The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation
Certificate of registration PI number 77 — 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory "Mail of Russia" — 32358
Subscription index in "Rospechat" — 40633

"Siberian pedagogical journal" is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board
Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University, 2011
© Siberian pedagogical journal, 2011



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718
Основное название: Siberian pedagogical journal
Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.
«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

"The Siberian pedagogical journal" is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of "the Siberian pedagogical journal" expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in–depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 "The Siberian pedagogical journal" was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718
The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)
The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.
"The Siberian pedagogical journal" is distributed
by subscription and at retail.
Subscription index in the russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. **Гранты**

Паршина Л. Г.

Мультимедийные технологии как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста 24

В статье рассматривается использование мультимедийных технологий как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в музыкальной деятельности. Автором обоснованы педагогические условия использования потенциала мультимедийных технологий в процессе развития творческих способностей детей.

Ключевые слова: творчество; способности; мультимедиа; технологии

Кахнович С. В.

Формирование основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста средствами художественно-творческой деятельности: теоретический и технологический аспекты 31

В статье рассматривается актуальность формирования основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста. Обозначаются теоретические и технологические аспекты проблемы влияния художественно-творческой деятельности на формирование культуры межличностных отношений дошкольников. Анализируются психолого-педагогические условия для формирования основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста средствами художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: культура; межличностные отношения; художественно-творческая деятельность

Якунчев М. А., Горшенина С. Н.

Этноэкологические представления в системе традиционной педагогической культуры мордовского этноса 44

В статье представлен анализ этнопедагогических ценностей мордовского народа в контексте формирования экологической культуры отдельной личности и этноса в целом

Ключевые слова: экология; культура; этнос; традиции; педагогика

Ершова С. М.

Теоретическое осмысление категорий «ценность» и «ценностные отношения» 52

Проблема природы и генезиса ценностей в истории зарубежной и отечественной научной мысли находила различную трактовку в философских, психологических, культурологических, педагогических и социологических направлениях.

Ключевые слова: личность; ценность; ценностное отношение; развитие

Бычков Н. В.

Теоретические подходы к пониманию управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений 59

В статье рассматриваются современные идеи теоретических подходов, в частности системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, аксиологического, к пониманию сущностных характеристик управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: управленческая компетентность; руководитель образовательного учреждения; системный; деятельностный; личностно-ориентированный; компетентностный; аксиологический подходы

Шукшина Т. И., Еналеева Н. И.

Модерация как гуманитарная технология повышения квалификации педагогических кадров вуза 71

В статье обосновывается модерация как эффективная гуманитарная технология, даны процессуальные характеристики технологии модерации в системе занятий курсов повышения квалификации преподавателей вуза.

Ключевые слова: гуманитарная технология; модерация; технология модерации; повышение квалификации

Парфёнова Т. А., Рябова Н. В.

Технологии формирования социально-бытовой ориентации ребенка с ограниченными возможностями здоровья 82

В статье раскрыта сущность технологий социально-бытовой ориентации, которые обеспечивают включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современный социум, а также способствуют овладению социально-бытовой деятельностью.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация; готовность; технология; педагогическая технология; педагогическая техника; технология формирования социально-бытовой ориентации; ребенок с ограниченными возможностями здоровья

Бабушкина Л. Е.

Социокультурная компетенция студентов педвуза: характеристика и технологии формирования 90

В статье говорится о сущностной характеристике социокультурной компетенции, которая положительно влияет на реализацию карьерного потенциала студентов педвуза, определяется ее место и значение в развитии коммуникативной деятельности студентов. В статье уделяется также особое внимание проблеме формирования социокультурной компетенции. Предлагается целенаправленная работа по ее формированию с помощью средств ИКТ.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; коммуникативная компетентность; личностно-ориентированный подход; компетентностный подход; информационно-коммуникационные технологии

Серикова Л. А., Нижегородов Д. Г.

Формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств школьника в условиях современной системы образования 101

Авторами представлен анализ проблемы формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности в системе образования, предпринимается попытка исследования механизмов, влияющих на формирование нравственной структуры личности и регулирующих ее поведение в социуме.

Ключевые слова: нравственные качества; духовность; школьник; личность

Белова Н. А., Кашкарева Е. А.

Опыт внедрения технологии методической мастерской при обучении бакалавров профессиональной текстовой деятельности в изменяющейся образовательной среде 112

В статье представлен опыт внедрения методической мастерской как одной из инновационных гуманитарных технологий в педагогическом вузе при обучении бакалавров профессиональной текстовой деятельности в процессе освоения учебного курса «Педагогическая риторика».

Ключевые слова: методическая мастерская; гуманитарная технология; профессиональная текстовая деятельность педагога; педагогическая риторика; коммуникативная компетенция

Раздел II. **Формирование культуры личности**

Игнатова Е. С.

Система деятельности психологической службы в разрешении конфликтов между преподавателями и студентами вуза 122

В статье показана потребность образовательной системы высшей школы в оптимизации образовательного процесса. Установлено, что необходимо осуществлять психологическое сопровождение субъектов данного социально-педагогического взаимодействия: преподавателей и студентов. В связи с этим рассматривается модель построения системы психологической службы в вузе. Проведен анализ вопросов развития конфликтологической компетентности участников образовательного процесса. В результате на основе полученных показателей динамики готовности участников образовательного процесса к конструктивному разрешению конфликтов выявлена возможность управления конфликтом между преподавателями и студентами.

Ключевые слова: образовательный процесс; конфликт; преподаватели; студент; психологическая служба; система

Раздел III. **Языковая культура**

Прелова Е. В., Ясаревская О. Н.

К вопросу об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку 133

В статье анализируется понятие «самостоятельная работа» в целом и внеаудиторная форма организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в частности. Рассматриваются дидактические цели, содержание, формы заданий, методы, средства, принципы и необходимые условия для эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы, а также личностно-ориентированная технология языкового портфеля как инновационное средство организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа; внеаудиторная самостоятельная работа студентов по иностранному языку; личностно-ориентированные технологии; технология языкового портфеля

Раздел IV. **Повышение качества современного школьного образования**

Дубова М. В.

Проблема создания модели компетентностно-ориентированного обучения для начального общего образования 141

В статье раскрываются проблемы внедрения компетентностного подхода в начальное общее образование. Сформулированы внешние и внутрисистемные предпосылки теоретического обоснования и дидактической разработки К-подхода. Рассматриваются проблемы формулировки и обоснования перечня ключевых, межпредметных и предметных компетенций применительно к начальному образованию. Попыткой разрешения обозначенных проблем выступает сконструированная на основе уровневой схемы формирования содержания В. В. Краевского дидактическая модель компетентностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: начальное общее образование; компетентностный подход; дидактическая модель компетентностно-ориентированного обучения; ключевая; межпредметная и предметная компетенции

Веретенникова О. Н.

Обучение школьников решению конструктивных задач сферической геометрии с помощью формирования обобщённого приёма 149

В статье рассматриваются элементы сферической геометрии (геометрические места точек сферы и сферические конструктивные задачи), которые возможно изучать с учащимися

физико-математических классов. Также в статье описана методика обучения школьников решению конструктивных задач на сфере методом геометрических мест точек, заключающаяся в формировании соответствующего обобщённого приёма с помощью специальных блоков задач. В работе сформулирован обобщённый приём решения конструктивных сферических задач методом геометрических мест точек и приведены примеры задач.

Ключевые слова: обобщённый приём решения задач; конструктивная сферическая задача; блоки задач; метод геометрических мест точек; физико-математический профиль

Зверякова С. В.

К вопросу о сущности понятия «модель педагогического взаимодействия» в образовательном процессе.....156

В работе рассмотрены некоторые теоретические вопросы, раскрывающие понятие «модель педагогического взаимодействия» в средней общеобразовательной школе. Дается общая характеристика ориентации педагогов на различные виды моделей взаимодействия с детьми.

Ключевые слова: педагогическое общение; конфликт; модели педагогического взаимодействия; ориентированность; личностно-ориентированный подход

Васильев В. К.

Методы и приемы развития творческой активности учащихся на уроках родной литературы.....162

В статье рассматривается метод творческого чтения произведений с наиболее эффективными приемами для развития творческой активности учащихся на уроках родной литературы. Использование методов и приемов рассматриваются через выработанную модель процесса формирования творческой активности подростков на уроках родной литературы и на внеклассных занятиях. При этом методы и приемы должны быть сходными с теми приемами, которыми пользуется создатель произведения. Акцентируется внимание на выразительное чтение, восприятие и анализ произведений как основ постижения искусства слова.

Ключевые слова: метод творческого чтения; творческая активность; восприятие; видение; выразительное чтение; инсценировка; устное словесное рисование; анализ; воображение; творческая личность

Насрулаева Ш. А.

Активизация речевой деятельности учащихся начальных классов при проведении конкурсов чтецов и рассказчиков 170

В статье рассматриваются основные подходы к подготовке и проведению внеклассной работы, направленной на обеспечение свободного владения учащимися начальных классов национальной школы русским языком. Описывается организация кружковой работы по русскому языку и раскрывается процедура подготовки и проведения того или иного внеклассного мероприятия. В статье приведены особенности организации конкурсов чтецов и рассказчиков как средства активизации речевой и познавательной деятельности младшеклассников в условиях многоязычия, создания русской речевой среды, развития творческих способностей.

Ключевые слова: начальная школа; русский язык; внеклассная работа; методика; конкурс чтецов; языковая среда

Васильева В. С.

Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.....175

В данной статье анализируются актуальные вопросы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации). Рассматриваются толерантно-партисипативный подход как методико-технологическая основа исследования; лингводидактический подход как теоретико-методологическая основа исследования ком-

муникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений. Раскрывается понятийно-терминологический аппарат данной проблемы.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетенция педагогов дошкольных образовательных учреждений; толерантно-партисипативный подход; лингводидактический подход; повышение квалификации

Пряничникова Л. В.

Психологическая готовность ребенка к изучению иностранного языка 183

За последние годы возрастной порог начала обучения детей иностранному языку все больше снижается. На раннем этапе является подготовка ребенка к обучению иностранному языку в лингвистическом, психологическом и культурном аспектах, и, видимо, психологический аспект здесь выдвигается на первое место. Под ним понимается такая подготовка, которая поможет сделать малышу фундаментальное открытие: понятия, которыми он владеет на родном языке, могут быть выражены с тем же успехом на другом языке, где другие формы выражения мысли служат тем же самым коммуникативным целям, что и в родном.

Родители должны помнить, что для начала обучения детей иностранным языкам не существует теоретически оптимального возраста. Он может варьироваться в зависимости от страны, лингвистической ситуации на данный момент и психофизической готовности ребенка. Так же для обучения ребенка иностранному языку в раннем возрасте должен быть учтен уровень его развития и определена готовность к изучению иностранного языка на данном возрастном этапе. Психологические особенности младших школьников дают им преимущества при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык; психологический аспект; коммуникативные цели; психологические особенности; психологическая готовность

Пономаренко Е. В.

К вопросу о моделировании воспитательных и педагогических систем..... 191

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования. В результате сравнительного анализа педагогических и воспитательных систем сделан вывод о том, что формирование личности происходит в системе, компоненты которой целенаправленно и согласованно формируют устремления школьника к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию. В статье выявлены основные аспекты, которые необходимо учитывать при моделировании воспитательных систем. Автором также показаны возможности моделирования для установления взаимосвязей между компонентами системы.

Ключевые слова: личность; моделирование; общеобразовательная школа; педагогическая система; воспитательная система

Антонова Ю. Т., Черкашин И. А.

Формирование духовно-нравственных качеств личности учащихся в процессе кружковых занятий (на примере школьного музея) 198

В статье рассматривается система педагогического обеспечения формирования духовно-нравственных качеств личности учащихся средствами музейного дела в условиях изменения социально-экономической жизни современного российского общества, когда не всегда имеют опоры на исторически сложившиеся духовные ориентиры и жизненные ценности. Систематически организуемая учебная, кружковая, просветительская и социально-практическая деятельность, направленная на развитие духовно-практического опыта человека, дает положительные результаты в формировании морально-этических, духовно-нравственных качеств личности учащихся. Главной движущей силой развития личности в процессе духовно-нравственного воспитания является потребность в росте, в реализации способностей и возможностей человека.

Ключевые слова: формирование; духовность; духовно-нравственное воспитание; духовно-нравственные ценности; кружковые занятия; школьный музей; общественно полезная работа; поликультурное воспитание

Абдуразакова Д. М., Абдуразакова А. Н.

Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления.....202

В статье рассматриваются проблемы развития толерантного сознания учащейся молодежи. Выделены основные направления целенаправленного педагогического процесса развития толерантного сознания учащейся молодежи и определены условия их реализации. Подчеркивается ведущая роль культурно-образовательной среды в развитии толерантного сознания учащейся молодежи с учетом гармоничного сочетания федерального и национально-регионального компонента.

Ключевые слова: толерантное сознание; культурно-образовательная среда; принципы гуманистического мировоззрения; национальное самосознание; национальная культура; национально-региональный компонент

Кутняя И. А.

Диагностика уровня развития самообразовательной деятельности студентов при изучении химии.....210

В статье рассматривается проблема подготовки студентов к самообразованию. Представлены основные подходы к определению «самообразования» и соотношение между самостоятельной работой и самообразованием. Выделены компоненты самообразовательной деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочный) и критерии определения уровня подготовленности студентов к самообразованию. Представлены результаты констатирующего эксперимента, которые определили исходный уровень готовности студентов к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование; самообразовательная деятельность; самостоятельная работа; уровни самообразовательной деятельности

Раздел V. **История педагогической теории и практики**

Юстус И. В., Суетин И. Н.

Становление и развитие средней ступени музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области в конце XIX-середине XX века.....217

В статье описаны особенности организации среднего музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области в конце XIX-середине XX века на примере деятельности учительских семинарий (Симбирская чувашская учительская семинария. Порецкая учительская семинария, Симбирская женская учительская семинария) и музыкального отделения Симбирского Художественного техникума; проведен анализ программного обеспечения данных учебных заведений; выявлены особенности дальнейшего развития музыкального профессионального образования в регионе.

Ключевые слова: педагогика; история; музыкальное образование; учительские семинары

Раздел VI. **Сравнительное образование.**

Лю Вэньцюань.

Проблема педагогического подхода в теории и практике образования России и Китая.....225

Данная статья посвящена анализу педагогических подходов, реализуемых в России и Китае. Феномен «подход» представляет собой устойчивую методологическую ориентацию человека при познании и преобразовании образовательной деятельности. Представлен сравнительно-сопоставительный анализ, позволяющий выяснить генезис, современное осмысление, способы типологизации и главные пути оформления подходов в российской и китайской педагогической науке. Полученные результаты имеют методологическую и дидактическую ценность для организации образования в обеих странах.

Ключевые слова: педагогический подход; генезис; способ типологизации; пути оформления

Раздел VII. **Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием**

Удотова О. А.

Реализация основных положений интегративно-мотивационной концепции в управлении качеством образовательного процесса вуза 236

В статье приводятся содержание интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса (структурные компоненты модели; принципы, функции, методы управления; организационно-педагогические условия, методика реализации); результаты исследования профессиональной учебной мотивации, ценностных ориентаций и интересов студентов и их отношения к получению образования по избранной специальности; изучение мнения преподавателей и студентов о влиянии информационно-коммуникационных технологий на качество образовательного процесса.

Ключевые слова: интегративно-мотивационная концепция; модель; образовательный процесс; управление качеством; организационно-педагогические условия

Соколова Е. А.

Лидерские качества в профессиональной деятельности менеджера государственного и муниципального управления 243

В данной статье рассмотрена сущность понятий «лидерские качества» и «профессиональная деятельность менеджера ГМУ». Автор предоставляет описание каждого вида профессиональной деятельности менеджера ГМУ, а именно организационно-управленческий, проектный, коммуникативный, информационно-методический, вспомогательно-технологический (исполнительский). Автор доказывает необходимость наличия лидерских качеств у менеджера ГМУ для эффективного выполнения профессиональной деятельности и выстраивания эффективной стратегии управления.

Ключевые слова: менеджер ГМУ (Государственное муниципальное управление); профессиональная деятельность; лидерские качества; личные качества

Раздел VIII. **Психологические исследования**

Дубинин С. Н.

Психолого-педагогические проблемы работы с лицами социально-негативного поведения 249

Данная статья посвящена изучению психолого-педагогических проблем работы с детьми социально-негативного поведения. В статье рассматриваются группы факторов, которые приводят к девиантной форме поведения, и главные направления психологии и педагогики в преодолении негативного поведения подростков.

Ключевые слова: социальная норма; девиантное поведение; делинквентное поведение; отклонения в психическом и физиологическом развитии; негативные факторы среды формирования личности; случайная группа; ретристская группа; агрессивная группа

Шишкина И. А.

Особенности восприятия человека одаренными испытуемыми различных возрастов 259

Рассматриваются особенности восприятия человека одаренной личностью. Обращается внимание на изменение характера восприятия другого человека в зависимости от возраста. Проведено исследование возрастной специфики восприятия людей одаренными и среднеинтеллектуальными испытуемыми. Показаны различия в восприятии людей одаренными и среднеинтеллектуальными респондентами подросткового, юношеского и взросло-

го возраста, а также различия между испытуемыми различных возрастов разделенных по интеллекту.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность; восприятие другого человека; возраст; одаренность

Верхотурова Н. Ю.

К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте..... 246

В статье представлен теоретический анализ современных подходов к проблеме становления эмоциональной регуляции поведения. Раскрывается содержание механизма эмоциональной регуляции поведения, как многоуровневой системы и совершенствование её иерархической организации в детском возрасте.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция поведения; эмоциональное реагирование; эмоциональные реакции; эмоциональные процессы; базальные блоки эмоциональной регуляции; генезис эмоциональной регуляции поведения; многоуровневая система эмоциональной регуляции поведения

Раздел IX. **Размышление, обсуждение**

Бурмистрова Н. А.

Концепция профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода..... 274

В статье рассмотрены особенности создания концепции профессионально направленного обучения математике студентов направления «Экономика» в условиях уровневой структуры высшего профессионального образования. Определены факторы, обуславливающие необходимость разработки целостной концепции профессионально направленного обучения математике, сформулированы ее основные положения и дидактические условия реализации на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: уровневая структура высшего профессионального образования; компетентностный подход к обучению математике; концепция профессионально направленного обучения математике; профессиональная подготовка

Войтюк И. А.

Преемственность обучения в контексте закона полярности 284

Рассматривается теория полярности. Предпринята попытка выяснить сущность понятия «полярность» в педагогике. Конкретизируется полярность духовного и физического уровней с позиции феномена информации. Дана трактовка современной парадигме преемственности. Представлено авторское видение проблемы преемственности в реабилитационном центре и общеобразовательной школе в контексте закона полярности и обоснована необходимость информационного подхода в преемственности обучения, который представлен автором как педагогический феномен.

Ключевые слова: полярная преемственность; полярные отношения; коррелятивные отношения; учащийся-реабилитант; феномен информации

Докучаева И. М., Швецов Н. М.

Роль юридических клиник вузов в формировании профессиональных навыков будущего юриста 290

В статье раскрывается роль юридических клиник вузов в формировании профессиональных навыков будущего юриста. В ней представлен также опыт работы юридической клиники Межрегионального открытого социального института Республики Марий-Эл, которая формирует у студентов практические навыки, необходимые в их будущей профессиональной деятельности, предоставляет возможность заниматься самостоятельным исследованием и позволяет решать профессиональные юридические задачи самостоятельно. Она взаимодействует с правоохранительными, судебными и иными органами государственной

власти и содействует формированию необходимых компетенций у будущих юристов, вырабатывает у них гражданские качества необходимые для работы в российском социуме.

Ключевые слова: юридическая клиника; цели и задачи юридической клиники вуза; повышение качества обучения и профессиональная подготовка юристов; юридическая практика

Раздел X. **Из педагогического опыта**

Калыбекова А. А.

Использование инновационных технологий в образовательном процессе вуза ... 298

Статья отражает основные направления в решении проблемы совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в вузе. Представлены содержание и организационно-методическое сопровождение процесса преподавания педагогических дисциплин, охарактеризованы особенности применения образовательно-развивающих возможностей инновационных педагогических технологий в становлении профессионального мастерства будущих учителей.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии; профессионально-педагогическая подготовка; становление профессионального мастерства будущего учителя; образовательный процесс

Сергеева В. В.

Культурологический подход к патриотизму педагогов в условиях современного социума 305

В статье рассматривается современный подход к патриотическому воспитанию, в основе которого лежит процесс формирования не качеств личности, а ее патриотической культуры, как мотивации профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; патриотическая культура; профессиональная деятельность; патриотизм

Соловьева Ю. Н.

Модель формирования социальных качеств детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности 311

Взаимодействие ребенка с социальной действительностью процесс сложный и противоречивый. Модель формирования социальных качеств через продуктивную деятельность, включающую взаимосвязанные аспекты, цель, задачи, подходы, педагогические условия, формы и виды – один из путей оптимизации процесса социализации дошкольников.

Ключевые слова: Социализация, модель, продуктивная деятельность, взаимодействие, самооценка, социальные качества.

CONTENTS

Section I. **Grants**

Parshina L. G.

Multimedia technologies as means of development of creative abilities of children of younger school age 24

In article use of multimedia technologies as means of development of creative abilities of children of younger school age at a music lesson is considered. The author proves pedagogical conditions of use of potential of multimedia technologies in development of creative abilities of children.

Keywords: creativity; abilities; multimedia; technologies

Kahnovich S. V.

Formation of the bases of the culture of interpersonal relations in preschool child's by the means of the creative artistic activity: the theoretical and technological aspects 31

In the article the urgency of the formation of the bases of the culture of interpersonal relations in preschool child's is examined. The theoretical and technological aspects of the problem of the influence of creative artistic activity on molding of the culture of the interpersonal attitudes of preschoolers are designated. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the bases of the culture of interpersonal relations in preschool child's are analyzed by the means of creative artistic activity.

Keywords: culture; interpersonal relations; is art-creative activity

Yakunchev M. A., Gorshenina S. N.

Ethnoecological representations in the system of traditional pedagogical culture of the mordovian ethnos 44

In the article is the analysis of ethnopedagogical values of the mordovian people in the context of formation of the ecological culture of the separate person and the ethnos on the whole presented.

Keywords: ecology; culture; ethnos; traditions; pedagogics

Ershova S. M.

Theoretical judgement of categories "value" and "valuable relations" 52

The problem of the nature and genesis of values in the history of foreign and domestic scientific thought found various treatment in philosophical, psychological, culturological, pedagogical and sociological directions.

Keywords: the person; value; the valuable attitude

Bychkov N. V.

Theoretical approaches to understanding the competence of management executive education institutions 59

The article investigates modern ideas of theoretical approaches (such a system, activity, personality-oriented, competence, axiological) to understanding the essential characteristics of managerial competence of the heads of educational institutions.

Keywords: managerial competence; head of educational institution; system approach; activity approach; personality-oriented approach; competence approach; axiological approach

Shukshin T. I., Enaleeva N. I.

Moderation as humanitarian technology of improvement of professional skill of pedagogical shots of high school 71

In article the moderation as effective humanitarian technology is proved, remedial characteristics of technology of a moderation in system of employment of courses of improvement of qualification of teachers of high school are given.

Keywords: humanitarian technology; moderation; technology of a moderation

Parfenova, T. A., Ryabova N. V.

Imaging technologies social and consumer orientation of the child with disabilities..... 82

The article revealed the essence of technology and social orientation of the Consumer, which provides the inclusion of the child with disabilities in modern society and contribute to the mastery of social and domestic activities.

Keywords: social and domestic orientation; readiness; technology; educational technology; educational technology; technology of social and consumer orientation; a child with disabilities

Babushkina L. E.

Socio-cultural competence of students of pedagogical institute: characteristic and technologies of formation 90

In the article it is spoken about the intrinsic characteristic of socio-cultural competence which positively influences realization of career potential of students in pedagogical institute, about its place and value in development of communicative activity of students. A special attention in the article is paid to a problem of formation of socio-cultural competence. Purposeful work on its formation with tools of information-communication technologies is offered.

Keywords: socio-cultural competence; communicative competence; personal-oriented approach; competence-based approach; information-communication technologies

Serikova L. A., Nizhegorodov D. G.

Formation of spiritually-moral and moral-strong-willed qualities of schoolchildren in modern system of education 101

The authors gives the analysis of a problem of formation of spiritually-moral and moral-strong-willed qualities of the person in education system, an attempt is understaren to investigate the mechanisms influencing the formation of the moral structure of the person and regulating its behavior in the society.

Keywords: moral qualities; spirituality; the schoolboy; the person

Belova N. A., Kashkareva E. A.

The experience of methodological workshop application in bachelor professional text work training during changes in educational system..... 111

This article contains the review of Methodological Workshop application as one of the most innovative liberal arts' professional text handling techniques used in future teacher training. Such technique can be used in bachelors' professional text work training during educational rhetoric training course.

Keywords: methodological Workshop; liberal arts' technique; teacher's professional text handling and work; educational rhetoric; communicative competence

Section II. **Formation of Culture of the Person**

Ignatova E. S.

The System of psychological service activity in a resolution of conflicts between teachers and students of high school..... 122

The requirement of educational system of the higher school for optimization of educational process is shown in article. It is established that is necessary to carry out psychological support of subjects of the given socially-pedagogical interaction: teachers and students. In this connection the model of construction of system of psychological service in high school is considered. The analysis of questions of development konflictological competence of participants of educational process is carried out. As a result on the basis of the received indicators of dynamics of readiness of participants of educational process to a constructive resolution of conflicts possibility of management by the conflict between teachers and students is revealed.

Keywords: educational process; the conflict; teachers; the student; psychological service; system

Section III. **Language Culture**

Prelova E. V., Yasarevskaya O. N.

To the question of extracurricular unsupervised work organization of students in L2 133

The article touches upon the problem of the essence of unsupervised work on the whole and extracurricular organization form of students' unsupervised work in L2 in particular. Didactic goals, content, task forms, methods, techniques, principles and proper conditions for the effective organization of students' extracurricular unsupervised work are under discussion. The personality-centered technology of Language Learning Portfolio is considered to be one of the innovative techniques of extracurricular unsupervised work organization in L2.

Keywords: unsupervised work; extracurricular unsupervised work of students in L2; personality-centered technologies; Language Learning Portfolio technology

Section IV. **Improvement of quality of modern school education**

Dubova M. V.

Problems of creation of competent-oriented teaching model in primary education 141

Problems of introduction of competent approach to primary education are considered in the article. External and internal prerequisites of theoretical substantiation and didactic designingм of K–approach. Problems of formulating and substantiation of enumeration of key, interdisciplinary and disciplinary competences in primary education are considered. Constructed on the basis of level–sensitive scheme of didactic model of competent-oriented teaching of V. V. Kraevskii are attempt to solution of these problems.

Keywords: primary education; competent approach; didactic model of competent-oriented teaching; key; interdisciplinary and disciplinary competence

Veretennikova O. N.

Teaching schoolchildren solving constructive problems of spherical geometry through forming generalized reception 149

The article discusses the elements of spherical geometry (geometrical place of points of the sphere and spherical constructive problem), which may be studied with students of physics and mathematics classes. The article also describes a system of teaching students to decision constructive problems of the sphere by method of geometrical place of points which consists in the forming of the corresponding generalized reception with special blocks of task. In the paper formulated the generalized reception of solving spherical constructive problem by method of geometrical place of points and examples of tasks.

Keywords: generalized reception of solving problems; constructive spherical task; blocks of tasks; the method of geometric place of points; Physics and Mathematics of the profile

Sveryakova S. V.

Concerning the question of definition essence "the model of pedagogical interaction" in educational 156

There are some theoretical questions considered in the search work, which are discovered the definition "the model of pedagogical interaction" in the school of general education. There is the general characteristic of teachers' orientation to different models of interaction with children.

Keywords: pedagogical communication; conflict; models of pedagogical interaction; directivity; personal-orientated method

Vasiliev V. K.

The educational conditions of the pupils' creative activity formation and development in the process of teaching and education 162

The article considers the method of creative reading of books using more effective devices for the creative activity development of pupils on the yakut literature lessons. The attention stress-

es on the expressive reading, perception and the fiction analysis as the basis of the word art comprehension.

Keywords: method of creative reading; creative activity; perception; vision; expressive reading; adaptation; oral verbal drawing; analysis; imagination; creative personality

Nasrulaeva S. A.

Formation of spiritually-moral education of students in modern socially cultural conditions 170

In article the basic approaches to preparation and carrying out of the out-of-class work directed on maintenance of free possession by pupils of initial classes of national school by Russian are considered. The organization collective works on Russian is described and procedure of preparation and carrying out of this or that out-of-class action reveals. In article features of the organization of competitions of readers and story-tellers as means of activization of speech and informative activity of junior school pupils in the conditions of multilingualism, creations of the Russian speech environment, development of creative abilities are resulted

Keywords: elementary school; Russian language; class work; method; competition of readers; language environment

Vasilyeva V. S.

Theoretic-methodological base of development preschool educators communicative competence 175

The article contains analysis of urgent items of preschool educators communicative competence development in the additional professional education (qualification improving). Tolerance-participial approach contemplated as a theoretico-methodological base of development and linguo-didactic approach consider as a theoretico-methodological base of communicative competence preschool educators development. The article reveals a conceptual-terminological dictionary of this problem.

Keywords: communication; preschool educators' communicative competence; tolerance-participial approach; linguo-didactic approach; improvement of qualification

Prinichnikova L. V.

Psychological readiness of a child to learn foreign language 183

The early stage is to prepare the child to learn a foreign language in linguistic, psychological and cultural aspects, and here, evidently, psychological aspect is put forward in the first place. It is understood as training, which will help make your child a breakthrough discovery: the notion that he owns in the native language can be expressed equally well in another language, where other forms of expression answer the same communicative purpose as in the first one (in the native language).

Parents should remember that there is no theory of optimal age to start teaching children foreign languages . It can depend on a country, the linguistic situation at the moment and psychophysical readiness of a child. Also it must be taken into account the level of the education of a child to teach him a foreign language at an early age and you should determine his readiness tolearn foreign languages at this age. Psychological characteristics of primary school children give them an advantage when learning a foreign language.

Keywords: a foreign language; psychological aspect; communicative purpose; psychological characteristics; psychological readiness

Ponomarenko Y. V.

Issue of modeling character-building and pedagogical systems 191

Article devotes to the actual questions of education. As a result of comparative analysis of pedagogical and character-building systems the conclusion has been made that personality formation occurs in the system which components form purposefully and consistently a pupil's appetence to self character-building, self-development and self improvement. The main aspects that are nec-

essary to take account at modeling educational systems have been revealed in article. Besides, the possibilities of modeling to set interconnections between systems components have been presented by the author.

Keywords:..... .....
.....

Antonova I. T., Cherkashin I. A.

The formation of spiritual and moral qualities of personality of students in the process of hobby group lessons (for example, school-museum).....198

A system of teaching to ensure the formation of spiritual and moral qualities of the personality of students by means of museums at a time when changes in the socio-economic life of contemporary Russian society are not always rely on historical landmarks and the spiritual values of life. Systematically organized educational, hobby groups, educational, social and practical activities aimed at developing the spiritual and the practical experience of the person, gives positive results in the formation of moral, ethical, spiritual and moral qualities of the individual students. The main driving force behind the development of personality in the process of spiritual and moral education is the need for growth in the realization of abilities and capacities of man

Keywords: formation; spirituality; spiritual; moral education; moral and spiritual values; circle class; school museum; community service; multicultural education

Abdurazakova D. M., Abdurazakova A. N.

Social and cultural conditions for the development of tolerance to young students: problems and priorities 202

The problems of development of tolerance to young students. The basic direction of purposeful pedagogical development of tolerance for students and the conditions for their implementation. The crucial role of cultural and educational environment in the development of tolerance for students, taking into account the harmonious combination of federal and national and regional components.

Keywords: tolerance; cultural and educational environment; the principles of humanistic outlook; national identity; national culture; national and regional component

Kutnyaya I. A.

Diagnostics of the level of development of self-educational activity of students at chemistry studying.....210

In article the problem of preparation of students to self-education is considered. The basic approaches to definition of "self-education" and a parity between independent work and self-education are presented. Components of self-educational activity (motivational, educational, active and estimated) and criteria of definition of level of readiness of students to self-education are allocated. Results of ascertaining experiment which have defined initial level of readiness of students of self-educational activity are presented.

Keywords: self-education; self-educational activity; independent work; levels of self-educational activity

Section V. **History of the Pedagogical Theory and Practice**

Ustus I. V., Suyetin I. N.

Paramilitarism of average musical professional education in Simbirsk guberniya – Ulyanovsk region in the end of XIX-middle XX century.....217

There is a description of peculiarities of average musical professional education in Simbirsk guberniya – Ulyanovsk region in the end of XIX-middle XX century for example teachers schoolhouses (Simbirsk chuvash teacher schoolhouse, Poreck teacher schoolhouse, Simbirsk womanly teacher schoolhouse) and musical section by Simbirsk Art college, analyzed programs

this education institutions, revealed peculiarities distance development musical professional education at the region.

Keywords: pedagogy; history; musical education

Section VI. **Comparative education.**

Liu Wenquan.

The problem of pedagogical approach in theory and practice of education in Russia and China 225

Given article is devoted to the analysis of pedagogical approaches, which are implemented in Russia and China. The phenomenon of "approach" is a stable methodological orientation of a person in learning and transformation of educational activities. The comparative analysis allows to find out the genesis, contemporary comprehension, methods of typology and the main ways to form approaches in the Russian and Chinese pedagogy. The results have methodological and didactic value for organizing education in both two countries.

Keywords: pedagogical approach; genesis; method of typology; the ways of formation

Section VII. **In-service training of the pedagogical staff. Management of education**

Udotova O. A.

The realization of main principles of the concept of integrative and motivational management of quality of educational process of the University 236

In this article the result of realization of main principles of concept of integrative and motivational management of quality of educational process in the practice of work of the University is considered (structural components of the model; principles, functions, methods of management, organizational pedagogical conditions, methodology of realization); the results of research of professional educational motivation, valuable orientations and interests of students and their attitude to receiving the specific education; the studying of teachers' and students' points of views about the influence of information and communicative technologies on the quality of educational process.

Keywords: integrative and motivational approach; model; educational process; the quality management; organization and pedagogical conditions

Sokolova E. A.

Leadership skills in the professional activity of the manager SMM (State Municipal Management) 243

The following article considers the essence of the definition "leadership skills" and "the professional activity of the manager SMM (State Municipal Management). The author gives the description of every kind of professional activity of the manager SMM, exactly organizational and managerial, designed, communicative, informational and methodical, auxiliary-technological (performing). The author proves the nessesity of the formation leadership skills of the manager SMM (State Municipal Management) for the effective fulfillment of the professional activity and building of effective management strategy.

Keywords: the manager SMM (State Municipal Management); professional activity; leadership skills; personal characters

Section VIII. **Psychological research**

Dubinin S. N.

Psihologo-pedagogical problems of work with persons of socially-negative behavior 249

The given article is devoted to the thorough research of psychological and pedagogical problems of working with the children of social-negative behaviour. The author considered the group

of factors that leads to the deviant form of behaviour and the main directions of psychological and pedagogical sciences in overcoming the negative adolescents` behaviour.

Keywords: social norm; девиантное behavior; делинквентное behavior; deviations in psihicheskom and physiological development; negative factors of the environment of formation of the person; slu-tea group; ретристская group; aggressive group

Shishkina I. A.

Features of perception of the person gifted examinees of various age.....259

Features of perception of the person are considered by the gifted person. The attention to change of character of perception of other person depending on age is paid. Research of age specificity of perception of people by the gifted examinees and examinees with an average level of intelligence is carried out. Distinctions in perception of people by the gifted examinees and examinees with an average level of intelligence of teenage, youthful and adult age, and also distinction between examinees of various age divided on intelligence are shown.

Keywords: Intellectual endowments; perception of another person; age

Verhoturova N. Y.

About genesis of emotional regulation of behaviour in childhood 264

The article presents a theoretical analysis of modern approaches to the problem of establishing of emotional regulation of behavior. The mechanism of emotional regulation of behavior as a multilevel system is disclosed, as well as the perfection of its hierarchic organization in childhood.

Keywords: emotional regulation of behavior; emotional reacting; emotional reactions; emotional processes; basal blocks of emotional regulation; genesis of emotional regulation of behavior; multilevel system of emotional regulation of behavior

Section IX. **Reflections and Discussions**

Burmistrova N. A.

Conceptual foundation of the profession-oriented teaching of mathematics of future bachelors of economics based on competency building approach 274

The article deals with the peculiarities of conceptual foundation of the profession-oriented teaching of Mathematics of the students who are taking a program for a Bachelor degree in Economics in the context of two-tier system of higher professional education. The author defines the factors which are necessary for formulation of the integral theoretical concept of the profession-oriented teaching of Mathematics and enunciates the main statements of this concept and didactic conditions of its implementation based on competency building approach.

Key words: two-tier system of higher professional education; competency building approach in teaching Mathematics; conceptual foundation of the profession-oriented teaching of Mathematics

Voytyuk I. A.

The continuity of education in the context of law of polarity 284

Theory of polarity is examined. The attempt to find out the essence of the term of “polarity” in pedagogy is undertaken. Polarity of spiritual and physical levels from the position of phenomenon of information are concretized. The version of modern paradigm of continuity is presented. The author’s view on the problem of the continuity in rehabilitation centre and general school in the context of law of polarity is presented and the necessity of informational approach in the continuity of education is proven, which is presented by the author as a pedagogical phenomenon.

Keywords: polar continuity; polar relations; correlative relations; schoolchild-rehabilitant; phenomenon of information

Dokuchaeva I. M., Shvetsov N. M.

The role of legal university clinics in shaping the skills of future lawyers 290

The article addresses the role of legal clinics of universities in shaping the skills of future lawyers. There is also the experience of the legal clinic in Interregional Open Social Institute of the Republic of Marii-El, which forms the students' practical skills for their future careers, provides an opportunity to make an independent research and allows solving professional legal problems on their own. It collaborates with law enforcement, judicial and other organs of state power, and fosters the necessary competencies for future lawyers, develops their civil qualities for working in Russian society.

Keywords: legal clinic; aims and objectives of university legal clinic; improving the quality of education and training of lawyers; legal practice

Section X. **Of educational experience**

Kalybekova A. A.

Using of innovative technology in educational process of higher study 298

This article reflects the main directions in decision the problem of improvement vocational and educational training of future teachers at the university The content and organizational-methodical support of teaching process of pedagogical disciplines are presented, features of application educating-developing possibilities of innovative pedagogical technologies in formation professional skills of future specialists are characterized.

Keywords: innovative pedagogical technologies; vocational-pedagogical training; formation of professional skills of future teacher

Sergeyeva V. V.

The culturological approach to patriotism of teachers in the conditions of modern society 305

In article the modern approach to patriotic education in which basis formation process not qualities of the person, and its patriotic culture, as motivations of professional work of the teacher lies is considered.

Keywords: patriotic education; patriotic culture; professional work

РАЗДЕЛ I
ГРАНТЫ

УДК 004: 37. 01(045)

Паршина Лариса Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, olleg71@yandex.ru, Саранск

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Parshina Larissa Gennadevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of music education of the Mordovian state teacher training college of a name M. E. Evseveva, olleg71@yandex.ru, Saransk

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Проблема развития творческих способностей детей постоянно находится под пристальным вниманием педагогов и психологов на протяжении многих лет. Именно творческие личности вносят огромный вклад во все сферы человеческой деятельности: в искусство, в науку, в историю развития цивилизации. Современному обществу необходимы инициативные, творческие люди, готовые найти новые подходы к решению значимых социально-экономических, культурно-просветительских задач, способные быстро адаптироваться и созидать в информационном обществе.

Интерес к развитию творческих способностей детей в музыкальном творчестве возрос с начала прошлого века и в настоящее время является одной из актуальных задач музыкально-эстетического воспитания. Сложившийся за многие годы в педагогической науке и практике опыт развития творческих способностей детей на уроках музыки (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, А. В. Малинковская, О. В. Ощепкова, В. И. Петрушин, Л. Г. Рапацкая, О. П. Радынова, Г. П. Стулова, Л. В. Шамина и др.) в условиях информатизации образования нуждается в обобщении и систематизации.

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06. 05. 2011).

Результат теоретического осмысления должен быть направлен на создание инновационных педагогических моделей, построенных на использовании современных технологий обучения и направленных на «формирование нового типа интеллекта, иного образа мышления, приспособленного к меняющимся экономическим, социальным и информационным реалиям» [3, с. 10].

Творческие способности – это совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления творческой деятельности, в процессе которой появляется возможность преобразовывать предметы, явления; наглядные, чувственные и мысленные образы; открывать для себя новое; искать и принимать оригинальные, нестандартные решения.

В. Н. Дружинин выделяет три подхода к проблеме творческих способностей, которые существуют в психологии:

1. Выдвижение понятий «интеллектуальная одаренность» (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум и др.), «креативная активность личности» (Д. Б. Богоявленская), отрицая существование творческих способностей.

2. Творческая способность (креативность) как самостоятельный фактор, независимый от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев).

3. Зависимость творческих способностей от уровня развития интеллекта. Данную точку зрения разделяют почти все специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.) [6].

Рассматривая творческие способности с точки зрения взаимосвязи с особенностями мышления, Дж. Гилфорд выделяет их основной компонент – это дивергентное мышление.

Дивергентное мышление от лат. divergere – расходиться. Это метод творческого мышления, основанный на поиске множества решений одной и той же проблемы или задачи.

Значительный результат в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках музыки может быть достигнут посредством использования мультимедийных технологий.

Большой опыт по использованию мультимедиа накоплен за рубежом (Б. Андресен, Дж. Брунер, Н. Гарднер, Г. Дейвис, Д. Джонассен, К. Джоунс, М. М. Кеннинг, Д. Кларк, Дж. Кэррол, Р. Ласт, Д. Лауриллард, М. Леви, Н. Мерсер, М. С. Пеннингтон, П. Риман, Б. Робинсон, П. Скримшоу, С. Фортескью, Д. Хардисти, Дж. Хиггинс, С. Уиндитт и др.). Ряд отечественных ученых отмечает очевидные преимущества от использования мультимедиа в образовании (Н. В. Апатова, Ю. С. Брановский, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, В. А. Извозчиков, С. С. Кравцов, А. В. Осин, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Н. Г. Семенова, О. Г. Смолянинова, О. В. Шлыкова, С. А. Христочевский и др.). Среди современных исследований есть работы, посвященные использованию компьютерных и информационных технологий в музыкальном искусстве и образовании (М. С. Заливадный, Н. С. Сушкевич и др.).

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что вопрос использования мультимедийных технологий в музыкальном образовании находится в стадии разработки.

Мультимедийные технологии представляют собой совокупность технологий (приемов, методов, способов), позволяющих с использованием аппаратных и программных средств компьютера продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, представленную в различных формах.

Основными свойствами мультимедийных технологий является:

– интегрированность (возможность объединения информации, представленной в различных формах (текст, звук, графика, видео, анимации);

– интерактивность («диалоговый» режим работы с компьютером);

– гибкость процесса изменения, как исходных данных, так и постановленных задач.

Использование мультимедийных технологий в образовании предполагает выполнение последовательности этапов, которые включают: 1) теоретическое осмысление использования мультимедийных средств обучения; 2) техническую реализацию; 3) функционирование мультимедийных технологий в образовательном процессе. Первый этап является ведущим, так как в его рамках определяется цель использования мультимедийных средств обучения, разрабатывается сценарий, структура изложения учебного материала, отбирается и обрабатывается информационное составляющее. Реализация второго и третьего этапов предъявляет к преподавателю «не только высокопрофессиональных знаний в своей области, но и знаний в области информационных технологий, а также обладание доступными методами и формами организации образовательного процесса с использованием электронно-вычислительной техники» [5].

Анализ научно-практических результатов психолого-педагогических исследований по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста с использованием мультимедийных технологий в музыкальном образовании позволяет выделить два направления их применения. Первое направление связано с тем, что данные технологии включаются в учебный процесс в качестве «поддерживающих» средств в рамках исторически сложившихся традиционных методов. В этом случае мультимедийные ресурсы выступают как средство «интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и частичной автоматизации рутинной работы учителей, связанной с учетом, измерением и оценкой знаний школьников» [7]. Второе направление «приводит к изменению содержания образования, пересмотру методов и форм организации учебного процесса в школе, построению целостных курсов, основанных на использовании содержательного наполнения ресурсов в отдельных учебных дисциплинах» [7].

Одной из целей использования мультимедийных технологий в образовании является развитие творческих способностей учащихся через интерактивность, которая открывает перед учащимися огромные познавательные возможности.

Большинство исследователей (О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракс, Дж. Смит, Б. Н. Никитина, В. И. Ефремов и др.) считают, что одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их способностей.

Основываясь на позиции Дж. Гилфорда, который считает основным компонентом творческих способностей дивергентное мышление, на выделении «среды» как фактора влияющего на индивида, мы выделили педагогические условия, необходимые для успешного развития творческих способностей детей младшего школьного возраста с использованием мультимедийных технологий. К ним относятся:

– организация образовательного процесса с использованием метода проектов, результатом которого является презентация, подготовленная в PowerPoint;

– создание мультимедийной игровой среды обучения и эмоционально-положительного тона общения;

– подбор, систематизация и обработка мультимедийных средств обучения, мультимедийных программ, предназначенных для творческого развития детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Первое условие: организация образовательного процесса с использованием метода проектов, результатом которого является презентация, подготовленная в PowerPoint. Данный метод имеет ряд преимуществ. Проектная деятельность развивает мышление, учит анализировать ситуацию, побуждает к исследованию и экспериментам. Использование мультимедийных технологий при проведении проекта является определяющим началом ипозволяет учащимся подметить закономерность, выдвинуть собственную гипотезу, прочувствовать, как возникают вопросы. Результаты проектной деятельности могут быть представлены в виде презентаций, буклетов, слайдов, песенников и др. Учебные проекты обязательно должны быть ориентированы на усвоение требований образовательных стандартов, чтобы ученики изучали соответствующее содержание и развивали необходимые умения. При работе над проектом важно опираться на знания не только в области музыкального искусства, но и знания по литературе, изобразительному искусству и др. Введение метода проектов в сочетании с игровой деятельностью в начальной школе будет наиболее органичным по отношению к психолого-педагогическим особенностям детей младшего школьного возраста.

Обозначив тему проекта, необходимо задавать домашние задания, связанные со сбором материала по теме проекта. По результатам подготовки домашнего задания можно устраивать дискуссии, создавая игровые ситуации. Презентации проекта следует готовить совместно с педагогом в программе PowerPoint, входящего в комплект интегрированного пакета Microsoft Office.

Второе условие: создание мультимедийной игровой среды обучения иэмоционально-положительного тона общения. Младший школьник, за-

нимающийся творческой деятельностью, нуждается в возможности созидать, не боясь негативного восприятия продукта деятельности. Для проявления творческих способностей необходима своеобразная обстановка – мультимедийно-игровая среда.

Мультимедийная игровая среда обучения – учебно-информационное пространство, где осуществляется взаимодействие учащихся и педагогов через информационные системы (всемирная сеть Интернет, учебно-информационные среды, обучающие системы для создания Интернет-проектов, дистанционные образовательные курсы и т. д.), основанные на мультимедийных и игровых технологиях. При организации мультимедийной игровой среды обучения важно систематическое и регулярное использование мультимедийных технологий в учебном процессе. Мультимедийная игровая среда обучения является полифункциональным средством обучения, положительно воздействующим на результативный, личностный и процессуальные аспекты мотивационной сферы обучаемых.

Игре, как феномену человеческого явления, в педагогике и методике преподавания уделяется большое внимание. Педагоги рассматривают игру как важный метод обучения младших школьников (Ф. К. Блехер, А. С. Ибрагимова, Н. М. Конышева, М. Т. Салихова и др.). Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным творческо-поисковую деятельность учащихся. Использование мультимедийных игр в учебном процессе обеспечит достаточную мотивацию, способную вызвать интерес к содержанию проблемы и достижению успеха. Рефлексивная, поисковая, мыслительная и организационная направленность мультимедийной игровой среды обучения сформирует у учащихся творческое отношение к действительности.

Третье условие: подбор, систематизация и обработка мультимедийных средств обучения, мультимедийных программ, предназначенных для творческого развития детей младшего школьного возраста на уроках музыки. На этапе разработки дидактических целей, определения главных идей урока, в соответствии с государственным образовательным стандартом общего образования, необходимо осуществить подбор мультимедийных учебных программ с точки зрения их обучающих, развивающих, воспитательных функций. Мультимедийные программы необходимо подбирать в соответствии с содержанием учебной программы.

В настоящее время существует огромный выбор познавательной и образовательной мультимедийной продукции, имеется широкий спектр обучающих программ, предназначенных для музыкального развития и обучения детей младшего школьного возраста. Данные мультимедийные программы можно использовать на уроках музыки в качестве разъясняющей, информационной, эвристической, систематизирующей, мотивирующей и развивающей функций.

Наряду с обучающими компьютерными программами распространены программы, основанные на игровой деятельности. Эти программы получили название – обучение с развлечением. Такие программы существуют

для разных возрастных групп, но особенно ценны – для детей младшего школьного возраста, в котором игровая деятельность доминирует и играет существенную роль.

Большой интерес для развития творческих способностей представляют мультимедийные игровые программы: «Музыкальная мозаика», «Звуковая дорожка», «Учимся понимать музыку», «Башня знаний», «Кто хочет стать отличником?!». Данные компьютерные программы позволяют приобретать знания в развлекательном виде, что делает их особенно привлекательными.

Так, программа *«Музыкальная мозаика»* основана на складывании отдельных нотных фрагментов в целый нотный текст. Это своего рода музыкальный диктант, развивающий музыкальное мышление и внутренний слух. В программе заложена функция прослушивания в любой момент, как конечного результата, так и складываемые фрагменты независимо от того, сколько ячеек заполнено. Озвучивание нотного текста позволяет проверить правильность собранной последовательности фрагментов.

Программа «Звуковая дорожка» развивает навыки слухового синтаксического анализа и основывается на сложении музыкальной мозаики различных классических сочинений из предложенных звуковых фрагментов.

«Учимся понимать музыку» – практический курс из серии «Школа развития личности» «Кирилла и Мефодия», включающий интерактивные упражнения, тестовые заданий.

«Башня знаний» – мультимедийная игровая программа предлагающая решить целую серию задач различного характера с целью освобождения жителей сказочной страны. Программа содержит игры и загадки, занимательные задания не только по музыке, но и по грамматике, физике, арифметике, правилам дорожного движения. В этой игре дети закрепляют умение решать арифметические примеры на сложение, вычитание и умножение, знание алфавита, умение ориентироваться во времени, правильно переходить улицу, составлять мозаику, решать логические задачи и выполнять задания на смекалку и др. В процессе игры у детей развиваются логика и воображение, закрепляются правила дорожного движения, расширяется языковой кругозор, закрепляются знания по математике и физике.

Программа-тестирование *«Кто хочет стать отличником?!»* аналогична известной телевизионной игре «Кто хочет стать миллионером?». Она дает возможность самостоятельно создавать тесты и редактировать их.

Среди мультимедийной продукции встречаются программы с звучащими иллюстрированными музыкальными рассказами. Мультимедийные диски с видеофильмами о композиторах, исполнителях, артистах, музыкальных и театральных деятелях; с аудиокнигами, посвященными музыкальным произведениям и о музыкальных инструментах; с записями музыкальных произведений мировой музыкальной культуры, могут стать основой для подготовки презентаций и других результатов проектной деятельности.

Таким образом, эффективному развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроке музыки средствами мультимедий-

ных технологий будут способствовать обоснованные педагогические условия, такие как: 1) организация образовательного процесса с использованием метода проектов, результатом которого является презентация, подготовленная в PowerPoint; 2) создание мультимедийной игровой среды обучения и эмоционально-положительного тона общения; 3) подбор, систематизация и обработка мультимедийных средств обучения, мультимедийных программ, предназначенных для творческого развития детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Мультимедиа является одним из перспективных направлений в области информационных технологий и обладает большим образовательным потенциалом. Использование мультимедийных технологий в образовании позволяет сделать процесс обучение более эффективным, творческим. Интегрированные, интерактивные возможности мультимедийных технологий являются высокоэффективным инструментарием, позволяющим развивать самостоятельность, креативное мышление младших школьников. Использование мультимедийных технологий на уроках музыки дополняет и совершенствует деятельность преподавателя.

Библиографический список

1. **Дружинин, В. Н.** Психология и психодиагностика общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – М.: Наука, 1994. – 230 с.

2. **Дьяченко, О. М.** Развитие воображения дошкольников [Текст] / О. М. Дьяченко. – М.: РАО, 1996. – 197 с.

3. **Зеткина, И. А.** Студенческий научно-исследовательский педагогический клуб: опыт организации и работы / И. А. Зеткина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 10–14.

4. **Литке, С. Г.** Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта [Текст] / С. Г. Литке // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 72–80.

5. **Паршина, Л. Г.** Педагогические условия формирования профессиональной компетенции учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки / Л. Г. Паршина // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань, Центр инновационных технологий, 2007. – № 4. – С. 48–54.

6. **Психология:** учебник для гуманитарных вузов ; под ред. В. Н. Дружинина. – Санкт-Петербург, 2001. – 480 с.

7. **Савченко, Н. А.** Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс] / Н. А. Савченко// Социально-гуманитарное и политологическое образование: педагогические инициативы: интернет-технологии и ресурсы в обучении школьников. – Режим доступа: http://www.humanities.edu.ru/db/msg/80306

8. **Шлыкова, О. В.** Культура мультимедиа: уч. пособие для студентов [Текст] / О. В. Шлыкова / МГУКИ. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 416 с.

УДК 373.2:37.036 (045)

Кахнович Светлана Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, докторант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», kahnowish@mail.ru, Саранск

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ*

Kahnovich Svetlana Vyacheslavovna

The candidate of pedagogical sciences, the docent of the department of pedagogy of pre-school and elementary education, the Mordvinian state pedagogical institute of name M. E. Evsev'eva, Saransk, republic Mordovia

FORMATION OF THE BASES OF THE CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN PRESCHOOL CHILD'S BY THE MEANS OF THE CREATIVE ARTISTIC ACTIVITY: THETHEORETICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

Традиционно в дошкольной педагогике под художественно-творческой деятельностью подразумеваются следующие виды: изобразительная (рисование, лепка, аппликация), конструирование, музыкальная, игровая, культурно-досуговая (художественно-речевая, театрализованная). Следует подчеркнуть, что они разделяются на продуктивные: изобразительная деятельность, конструирование и на процессуальные по наличию и отсутствию материального продукта деятельности. Процессуальная деятельность та, в которой важным для становления психических функций у ребенка, является не результат, а процесс как в игровой, культурно-досуговой и отчасти музыкальной.

В Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 665 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» указываются образовательные области: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»; обозначается также их интеграция в педагогическом процессе до-

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. потеме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011 г.)

школьного образовательного учреждения. Далее в пункте 3.3.9. отмечается, что содержание образовательной области «Художественное творчество» следует рассматривать как «направленное на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через решение следующих задач: развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд); развитие детского творчества; приобщение к изобразительному искусству».

Поэтому к художественно-творческой деятельности мы относим, прежде всего, изобразительную, что позволяет сделать акцент в исследовании именно на рисовании, лепке, аппликации, художественном труде; развитии детского творчества и приобщения детей к изобразительному искусству.

Актуальность формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста исходит из запросов практики и заключается внеобходимости создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих индивидуальное развитие ребенка дошкольного возраста, развитие потенциальных художественно-творческих способностей в изобразительной деятельности, субъектности (индивидуальности) в межличностных отношениях.

В дошкольном возрасте зарождаются основы личности взрослого человека. Ранее развитие у ребенка понимания важности благоприятных межличностных отношений закладывает определенную культуру таких отношений, что позволяет ему в будущем достигать значительных успехов в освоении окружающей действительности. Благодаря сформированным основам межличностной культуры, ребенок в дальнейшем лучше адаптируется к новым социальным условиям.

Дети в процессе обучения приобретает не только знания, умения и навыки, но и качества личности, социальную состоятельность. В условиях дошкольного образования требования к уровню подготовленности воспитанников для последующего обучения выражаются именно в социальном развитии. Под социальным развитием следует понимать способность ребенка дошкольного возраста к социальной адаптации в обществе сверстников, его духовно-нравственное становление.

Мы полагаем, что для формирования личности недостаточно быть образованным, обученным и даже воспитанным, важно иметь духовную составляющую. К духовным составляющим, как правило, относят: мораль, нравственность, мировоззрение, гражданскую позицию, в целом поведение человека, выраженное в его субъектности, индивидуальности.

В дошкольном возрасте формируются предпосылки для развития морали, нравственного поведения, закладываются основы научного, духовно-нравственного мировоззрения и гражданской позиции. И от качества дошкольного образования зависит без преувеличения последующее социальное становление ребенка.

В практике воспитания давно было отмечено, что поведение человека кроме внешних проявлений имеет и движущие силы, скрытые от визуаль-

ного наблюдения. Именно латентные, внутренние потребности, мотивы управляют эмоциями и чувствами, в целом, поведением человека, что и обеспечивает его субъектность. Субъектность человека, его духовность, индивидуальность находят свое выражение именно в культуре межличностных отношений, проявляясь наиболее ярко, отчетливо. Более того, в изобразительной деятельности скрытые потребности, мотивы, эмоции, чувства выражаются через художественный образ, который отражает истинный внутренний мир ребенка в разных сферах его жизнедеятельности. Можно предположить, что формирование межличностных отношений именно в процессе изобразительной деятельности наиболее отчетливо выразит саму сущность, складывающихся отношений в детском сообществе.

Формирование культуры межличностных отношений выступает проблемной темой, так как сам феномен культуры противостоит узко понимаемому процессу образования с целью усвоения знаний, умений, навыков, кроме того изучение межличностных отношений представляется как результат интеграции научных знаний педагогики и психологии.

Агрессивность детей, их безнравственное отношение к сверстникам порой является неразрешимой проблемой для педагогов, работающих с детьми, начиная уже с воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, что обеспечивает актуальность в разработке способов, форм, методов формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, на первой ступени образования – в детском саду.

Внешнее выражение культура межличностных отношений находит в поведении и общении ребенка, а внутреннее выражение происходит в художественных образах, которые создает ребенок, поэтому отражение субъективного внутреннего мира ребенка богаче, ярче, чем внешнее. В подтверждение нашей мысли о богатстве внутреннего мира, который ребенок может выразить художественными средствами, известный философ XVIII в. Готфрид Вильгельм Лейбниц писал: «Во все времена можно было видеть, что большинство людей выражали свое почитание Бога формально и что истинное благочестие, т. е. свет и добродетель, никогда не было уделом большинства. Этому не следует удивляться, ибо ничто столь не сообразно с человеческой слабостью; внешнее настораживает, а внутреннее требует углубленного осмысления, к которому немногие оказываются способными. Так как истинное благочестие состоит в верованиях (sentimens) и в осуществлении их в практической жизни, то формальности, выражающие почитание Бога, лишь подражают всему этому и бывают двух родов; одни состоят в обрядовых действиях, другие в догмах веры» [8, с. 49].

Все многочисленные особенности, характеристики и признаки предметов, явлений, которые есть в окружающем мире можно отнести к эстетическим средствам выразительности – это цвет, линия, колорит, пропорции, звук, объём, текстура, структура и др. подобные. Они существуют объективно и независимо от воспринимающего их человека. Именно личное отношение к этим особенностям предметов и явлений делает их субъективны-

ми, присваивает их, наделяет эстетическими характеристиками, устанавливает взаимосвязь человека с предметом, явлением, другими людьми. Такие особенности предметов и явлений как тон, мера, гармония, стиль, которые больше относятся к человеку, нежели к неодушевленному предмету, также приобретают эстетические характеристики в процессе взаимодействия людей друг с другом и в соответствии с внутренними убеждениями, взглядами. Когда ребенок воспринимает окружающий его мир, он существует, как объективно, независимо от него, так и субъективно в виде художественного образа, перенося который в рисунок или поделку, он делится своим внутренним субъективным эстетическим отношением к объективно существующему предмету, явлению или другому человеку. Причем, выраженное в художественном образе эстетическое отношение к объективно существующему предмету, явлению или человеку проявляется ярче чем то, что может выразить ребенок вербально, через слова.

Закономерно, что для выяснения актуального психического состояния ребенка и даже вполне взрослого человека используют графические (проективные) методы. Психологический механизм такого исследования актуального психического состояния ребенка или взрослого человека основан на, так называемой, проекции своих чувств, переживаний и фобий на рисунок по заданной теме: моя семья, дерево, человек, несуществующее животное, звезды и волны и др. либо нетематическое творческое задание, например, рисование страхов, желаний. Ребенок выражает в рисунках, поделках свои внутренние переживания через художественный образ, который сложился в его сознании. Графические (проективные) методы исследования психического состояния детей широко представлены в научных работах отечественных и зарубежных авторов И. Б. Гриншпуна [3], Н. А. Куршевой [7], У. Аве-Лаллемант (U. Ave-Lallemant) [1], Р. С. Бернса (R. S. Berns) [12] и др.

Т. Ю. Киселева, С. П. Беловолова [5] в статье «Арт-терапия как психолого-педагогическая технология» рассматривают потенциальную возможность коррекции эмоциональных нарушений человека с помощью занятий искусством, авторы предлагают психолого-педагогическую технологию.

Нравственные межличностные отношения также можно выразить через художественный образ, который ассимилирует психическую деятельность сознания, подсознания и бессознательного, если рассмотреть решение проблемы создания художественного образа в рамках глубинной психологии бессознательного, психоанализа (основоположник З. Фрейд). Не углубляясь в теорию и практику психоанализа, и в рамках отечественной психологии, художественный образ, созданный ребенком – это плод его воображения, памяти и мышления, т. е. он отражает субъективный внутренний мир его создателя.

В процессе занятий изобразительной деятельностью мы стремились показать детям, что художник, изображая объективную реальность, силой своего воображения так преобразовывает её, что в рисунке или другом произведении искусства отражается состояние автора, его чувства, переживания. Здесь мы старались привить у детей стремление понять другого человека, встать на

его точку зрения, представить себя на его месте. Можно предложить детям старшего дошкольного возраста такое игровое изобразительное задание: нарисовать апельсин, как бы он представлялся больному и здоровому человеку.

Художественно-творческое развитие детей предполагает способность выделять в предметах, явлениях отличительные особенности, признаки и наделять их ярким эстетическим смыслом, одушевлять даже неодушевленные предметы. Мы предлагаем игровое изобразительное упражнение «Три яблока» для детей старшего дошкольного возраста по мотивам заданий А. А. Мелик-Пашаева, З. Н. Новлянской [10].

С целью формирования у детей умения высказываться по поводу увиденных и замеченных деталей в предмете или явлении педагог выкладывает на стол перед группой детей (3 или более человек) три самых простых неодушевленных предмета, например, три яблока или луковицы, не очень похожие друг на друга, но всё же эти три предмета можно отнести к одному и тому же классу – овощи, фрукты. И предлагает ребенку-ведущему внимательно разглядеть предметы, найти отличительные признаки каждого из них, потом выбрать один и, не говоря какой, нарисовать его. Материалы для создания изображения ребенок выбирает самостоятельно: это могут быть карандаш, фломастер, краски; бумага различного качества, формата и цвета. Предмет изображается по-разному, но так, чтобы можно было угадать, который из трех изображен. В том случае, если партнеры не могут «угадать» предмет, который соответствует изображению, проводится дружеское обсуждение. В ходе такой беседы выясняется, что хотел сказать автор рисунка и почему его не поняли зрители.

Затем можно усложнить для детей данное упражнение необходимостью по внешнему виду предмета (неодушевленному) определить его «образный характер» сначала путем словесного обозначения, а затем передачей его образа изобразительными средствами. Как и в первом варианте упражнения, на стол выкладываются три яблока или луковицы. Сначала предложим детям для анализа разные по цвету и размеру предметы, затем близкие по цвету, но разные по размеру. И предметы, отличные по другим особенностям, например, таким: вмятина у яблока, морщинистая кожура, отсутствие в некоторых местах чешуи у луковицы и т. д.

Восприятие окружающего мира осуществляется с помощью органов чувств ребенка и сопровождается словесным пояснением близкого взрослого. Сенсорный опыт ребенок приобретает благодаря эстетическому воспитанию. Не случайно слово «эстетика» происходит от греческого слова «aishetikos» – чувствующий, чувственный. Казалось бы, что сенсорный опыт накапливается у ребенка стихийно, без организованного обучения, но это не совсем так. Работая с детьми, педагог часто отмечает особое удовольствие детей, которое они испытывают при рассматривании нового предмета или явления. Дети буквально замирают, когда знакомятся с чем-то неизвестным для них. Если процесс восприятия проходит стихийно, то часто ребенок может вообще не обратить на тот или иной объект внимание. Например, ребенок часто видит дерево и, если взрослый не обра-

щает его внимание на этот объект, то и малыш не отмечает перемен, происходящих с деревом весной, зимой, летом. А стоит пояснить детям, что дерево живое – оно растет, изменяется и даже плачет (березовый сок ранней весной из надреза на стволе), почти сразу же отношение ребенка к дереву изменяется. Он начинает жалеть дерево, а иной раз и разговаривать, играть с ним. Поэтому без обучения сенсорный опыт ребенка будет небогатым, а психическое развитие существенно замедлится.

Результатом сенсорного опыта у детей является представление. Физиологически представления образуются благодаря памяти, мышлению и речи. После действия определенного раздражителя или стимула на органы чувств ребенка, зафиксированного в акте восприятия, в коре головного мозга остаются нервные следы (связи), которые при вербальном упоминании активизируются (оживляются). У детей, в отличие от взрослых, такие связи непостоянны и легко разрушаются. Поэтому для более прочного фиксирования представления необходимо иметь определенную развитость, как памяти, так и мышления. Важным становится также эмоциональный фон запоминания информации. Накапливая представления, ребенок имеет возможность создавать художественный образ по памяти, что является, как позывает опыт работы с детьми, наиболее сложным видом деятельности.

Наиболее удачными в плане накопления сенсорного опыта являются картины Бориса Михайловича Кустодиева, в частности «Голубой домик». Ребенок рассматривает картину по частям, отмечает все нюансы. На первых этапах восприятия он может просто перечислить действия персонажей. Педагогу следует обратить его внимание на яркость красок, которые использует художник. Яркость и свежесть красок Б. М. Кустодиева характеризует его индивидуальную технику, создает радостное и приподнятое настроение у зрителя. Сам Б. М. Кустодиев по поводу своих картин говорил: «Вот ягоды прячутся в траве, а как насобираешь их целое лукошко, тут и видно, какие они яркие да красивые. Так и я собираю в картину, как в лукошко, самое лучшее и интересное из того, что увидел и запомнил, стараюсь передать эту радость» [9, с. 187].

Существенным, на наш взгляд, является то, что, несмотря на радостное впечатление от работ «веселого художника» (так часто характеризуют Б. М. Кустодиева специалисты в области изобразительного искусства), сам художник был тяжело больным человеком, не мог ходить, ездил в инвалидной коляске, у него правая рука была ограничена в движениях. В одной детской книжке так отметили его мужественное противостояние перед развивающейся у него болезнью: «. . . А чем шибче болеет, тем веселее картины пишет» [2, с. 10].

При восприятии произведений признанных мастеров изобразительного искусства дети не только знакомятся с индивидуальным стилем и техникой художника, но и с его личностными особенностями, получают библиографические сведения.

Социокультурный потенциал изобразительного искусства заключается в педагогически целесообразном, ассимилированном, социальном опыте

человечества и соответствует межличностной культуре во всей её структурной полноте. Дети знакомятся с произведениями признанных мастеров изобразительного искусства, узнают их стиль и, что особенно важно, у них складывается личностное отношение. Художественный образ и личностное отношение, которые формируются у ребенка в процессе воспитания средствами изобразительного искусства, изменяют сам смысл их познавательной и преобразующей деятельности, делая её самобытной. Этот художественный образ и отношение к нему может принадлежать только конкретному ребенку, в этом выражается его наибольшая ценность.

Деятельность – условия ее организации, ее цели, результаты, способна оказывать воспитательное влияние на личность ребенка, в особенности, если эта деятельность художественно-творческая.

Деятельность становится привлекательной для ребенка, если он осознано видит необходимость ее выполнения и имеет ясные и понятные цели. В случаи с дошкольниками лучше, когда цель деятельности имеет игровой характер и ребенок сознательно принимает на себя роль, включается в ролевое взаимодействие. Мы использовали игровые ситуации, моменты и в целом *сюжетную игру*. Приведем несколько примеров таких занятий для детей 5–6 лет.

Лепка «Кувшинчик» для детей 5–6 лет

ЗАДАЧИ. Учить детей создавать кувшин из целого куска глины ленточным способом. Закреплять умение высказываться ясно, лаконично. Воспитывать желание детей помочь товарищу.

МАТЕРИАЛЫ К ЗАНЯТИЮ: глина; 3–4 разных, но близких по форме небольших кувшинчика.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Педагог предлагает детям поиграть, превращаясь в настоящих мастеров, рассказывает о труде народных мастеров, уточняет, что они работают все вместе в одной мастерской, помогают друг другу советом как сделать свою работу более красивой, делятся своими художественными замыслами, следят за порядком на своих рабочих местах. Детям предлагался стимул их деятельности, общественно направленный по содержанию. Слепить кувшин не просто для кукольного сервиза, а сделать этот кувшин для того, чтобы подарить его малышам, которые будут с ним играть. Тогда старшие дошкольники старались слепить как можно лучше потому, что они хотели быть настоящими мастерами своего дела. Воспитатель предлагал некоторым «художникам – мастерам» рассказать, какую посуду они придумали. Это делается для обучения детей приёмам предварительного создания образа. Для того, чтобы расположить детей к себе и включить их в общение, на наших занятиях педагог брал на себя роль главного мастера и от его лица содержательно общался со своими воспитанниками. На выставке поделок

в конце занятия мастера рассказывали о своей посуде, оценивали поделки других детей, решали, у кого они хотели бы поучиться, помогали, подсказывали другим детям, как можно улучшить поделку.

На другом занятии дети становились художниками – модельерами, придумывали и украшали платье для сестры (мамы, бабушки). Особенно большую радость детям доставила **игра в магазин «Одежда»**, в котором «продавались» их украшенные узором силуэты блузок, юбок, платьев. Чтобы «купить» понравившееся платье, надо не просто «заплатить деньги», а так рассказать об узоре, чтобы сразу было понятно о каком платье идет речь. «Продавец» же должен по описанию догадаться, какое платье хочет приобрести покупатель.

Мы предлагали детям поиграть на занятии изобразительным искусством в ателье.

Рисование «В ателье» для детей 5–6 лет

ЗАДАЧИ. Развивать творчество, воображение детей. Упражнять в рисовании цветными карандашами, простым карандашом. Закреплять умение вырезать предмет по контору. Учить детей коллективными усилиями добиваться общего результата. Учить детей игровому общению, общение от лица своей роли.

МАТЕРИАЛЫ К ЗАНЯТИЮ: простой графитный карандаш, цветные карандаши, листы бумаги разного размера.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА. Экскурсия в ателье. Составление рассказа на тему «В ателье». На занятиях по ознакомлению с окружающем провести вопросно-ответную беседу: «Что такое ателье?»; «Что там делают?»; «Был(а) ли ты в ателье?»; «Что там шили тебе, маме или папе?» ; «Кто придумывает фасон будущего платья, костюма?» (модельер, дизайнер одежды); «Что делает раскройщик?» (снимает мерку); «Что делает швея?» (шьет одежду).

ХОД ЗАНЯТИЯ

Предлагалось детям на занятии изобразительной деятельностью нарисовать и вырезать из бумаги одежду для кукол и зверюшек. Такое занятие мы проводили в коллективной форме. Дети-модельеры или дизайнеры одежды выбирали фасон и делали зарисовку на листе бумаги небольшого формата. По зарисовке дети-раскройщики рисовали силуэт на бумаге и вырезали его. После этого они передают свой готовый силуэт и зарисовку модельера детям, которые должны будут раскрасить силуэт по зарисовке детей-модельеров. В процессе занятия дети менялись ролями друг с другом. Роли от лица заведующего ателье распределял педагог. Клиентами или заказчиками на наших занятиях были куклы или зверюшки, от лица которых педагог предлагал детям сшить им одежду.

На следующем занятии дети играли **«В кафе»**. Начиная занятие, педагог предлагал детям рассказать о своем посещении кафе. Дети предварительно могут с родителями сходить в кафе, лучше, если оно будет детским. Например, ребенок рассказывает в такой форме о своем посещении детского кафе (можно и самому воспитателю рассказать о своём посещении кафе): «Я была с мамой в детском кафе. Там очень красиво. Столы и стулья красивые, сделанные из дерева. Булочки испечены в виде петушка и мишек. В меню написаны разные названия блюд. В этом кафе посетители сидят за столами, а официанты разносят угощения».

Лепка «В кафе» для детей 5–6 лет

ЗАДАЧИ. Закреплять умение лепить предметы или их части круглой, овальной, дискообразной формы, пользуясь движением всей кисти и пальцев. Учить детей задавать вопросы вежливо, дожидаться ответов на них. Учить детей отвечать на вопрос полно и ясно.

МАТЕРИАЛЫ К ЗАНЯТИЮ: пластилин, кукольная посуда, салфетки и необходимая организация предметного пространства, которая бы соответствовала игре.

ХОД ЗАНЯТИЯ

На занятии воспитатель предлагал поиграть в кафе и распределял между детьми роли: поваров, официантов, посетителей. Дети-повара, которых большинство, «готовят на заказ», лепили из пластилина торты, пирожное, мороженое, разные фрукты, конфеты, а официанты пересказывали им заказы посетителей и разносили готовые «угощения». При этом мы разделили групповую комнату с помощь ширмы на зал и кухню. В зале расставили столы и предлагали детям посетить кафе вместе со своими любимыми куклами. Дети-повара находятся за ширмой и у них есть шеф повар – воспитатель, дети-посетители в зале и здесь же находится управляющий кафе (кто-нибудь из детей), который следит за порядком в зале и в то же время общается с воспитателем как шеф-поваром при возникновении конфликтов и споров. Дети-официаты могут помогать детям-поварам, но они также должны быстро принять заказ и у посетителей. Задача детей-поваров – быстро и качественно сделать заказ. Дети-официанты, которых меньшинство, должны запомнить заказ посетителя и пересказать его поварам. Дети-посетители хвалят угощения и кормят своих кукол. Мы использовали готовую кукольную посуду. В течение занятия дети менялись ролями. На последующих занятиях дети сделали аппликацию в виде меню, а затем нарисовали сюжетную композицию «В кафе».

Рассматривая формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, когда ещё нельзя говорить о личностном созревании, а все психические процессы находятся у ребенка в динамике и изме-

няются под влиянием окружающей социальной среды (внешние причины) и под влиянием возрастных кризисов (внутренние причины), культура межличностных отношений развивается в процессе поэтапного нравственного становления ребенка на разных уровнях – эмоциональном (отношение), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность).

Начальный уровень формирования культуры межличностных отношений – это развитие у ребенка дошкольного возраста эмоционального отклика на восприятие эстетических средств выразительности. У ребенка возникает личностное отношение к предмету, явлению, человеку.

Художественный образ другого человека, создаваемый ребенком, всегда ориентируется на прообраз самого себя. Ребенок анализирует свой образ и переносит его на образ другого человека. Отчасти этим объясняется желание детей рисовать людей своего пола и приукрашивать образ сказочных героев, перенося свои желания подражать им в поступках и чисто внешне, в одежде. Мы можем оценивать и присваивать только, то эстетическое отношение к окружающему нас миру, которое нам понятно и в рамках нашего миропонимания и ощущения.

Создание художественного образа человека тесно соприкасается с проблемой нравственного воспитания потому, что этот образ может быть как положительный, так и отрицательный. Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, мы нередко отмечали в практике, что нравственные представления о человеке часто соотносятся с эстетическими. Так, если царевна в сказке добрая, то она и красивая, а если злая, как вирява в мордовских сказках или баба-яга в русских, то очень некрасивая. Возникают и более развитые с точки зрения эстетического воспитания образы добрых героев, внешне не совсем привлекательных, например, знаменитый тролль Шрэк из американских сказок. Но, для того, чтобы такой образ возник необходимы педагогические объяснения, иначе появляются соответствия между эстетической красотой и положительным нравственным обликом сказочного героя. Такое эмоционально-личностное отношение ребенка к окружающим его людям и проявляется в культуре межличностных отношений. Его можно выявить и, если есть на то основания изменить, в процессе занятий изобразительной деятельностью. Поэтому на этом этапе показателями культуры межличностных отношений могут выступать цвет, размер, форма и расположение художественного изображения, которое дети создают сами. Когда дети рисуют, например, своих сверстников, знакомых, родителей или воспитателей, то цвет этих персонажей может свидетельствовать о том, как они к ним относятся. Подобно цвету, которым изображается тот или иной герой детского рисунка, его размер, форма и расположение на листе бумаги имеют значение при анализе межличностных отношений ребенка с этим человеком. В исследовании жестикуляция и мимика людей являются средствами художественного выражения характера создаваемых детьми образов, с помощью которых безгранично расширяются воз-

можности познания внутреннего мира человека. Одежда, в особенности национальные костюмы, рассматривается как одно из средств коммуникации. По одежде можно определить национальность человека, если рассматривать национальный костюм. Одежда достаточно красноречиво показывает, например, его принадлежность к определенной профессии. Или одежда выражает то, что человек предпочитает в ней делать: заниматься спортом, работать, отдыхать. В целом, эстетически ценностное отношение к человеку и результатам его творческой деятельности позволяет гармонизировать процессы обучения и воспитания, используя методы, исключающие директивные формы взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Следующий этап становления культуры межличностных отношений можно охарактеризовать как осознанный (психический). Ребенок уже может регулировать собственное поведение в зависимости от цели взаимодействия с другими детьми или педагогом. Он старается наладить диалог со сверстником, избегает конфликтов и очень огорчается, если это ему по каким-то причинам не удается. Естественно, что такой уровень межличностных отношений не возникает стихийно, его необходимо развивать, учитывая возрастные особенности детей. Такой уровень культуры межличностных отношений наблюдается у детей в возрасте от четырех до семи лет. На данном этапе становления культуры межличностных отношений основной формой взаимодействия является совместная изобразительная деятельность, когда дети выполняют коллективную, общую композицию в рисовании, лепке, аппликации.

Мы выделяем три формы организации коллективной работы на занятиях. Под формой организации изобразительной деятельности (термин рабочий) в исследовании понимаются ситуации взаимодействия детей друг с другом, в которых дети испытывают необходимость вступить в межличностные отношения с целью согласовать совместные действия.

Первая форма характеризуется тем, что дети выполняют каждый свою работу индивидуально, затем объединяют свои работы в общую композицию, совместно-индивидуальная (по А. И. Савенкову).

Вторая форма представляет собой объединение детей в небольшие группы (3–4 человека), каждый участник этой группы индивидуально выполняет часть общей работы, предварительно согласовав с партнерами о том, какую именно, затем они объединяют свои работы в общую композицию. В общение они могут вступать, как с членами своей группы, так и с участниками других объединений на этапе оценки результатов труда. По научным разработкам А. И. Савенкова [6] такая форма обозначается как совместно-последовательная.

И, наконец, третья форма осуществляется, когда дети рисуют, лепят, делают поделку в паре – идентичное выполнение или все вместе с пооперационным выполнением в цепочку – совместно-взаимодействующая форма (по А. И. Савенкову).

Завершающий этап формирования культуры межличностных отношений – это деятельностный (изобразительная и межличностная грамотность).

Грамотность представляется нам как совокупность знаний, умений и навыков, которыми дети должны овладеть, она, как правило, может найти своё выражение в деятельности ребенка.

Под изобразительной грамотностью мы в нашем исследовании понимаем умелость руки и приемы работы с различными материалами, сформированность у воспитанников зрительной системы, перцептивных зрительных действий; умения различать и классифицировать наблюдаемое; произвольно вызывать в представлении нужные зрительные образы; оперировать ими и комбинировать их в воображении; а также владение основными средствами выразительности (цветом, линией, чувством ритма) и знаниями о перспективе, композиции, светотени и первоначальными знаниями об основах теории и истории изобразительного искусства.

Взаимосвязь изобразительной грамотности детей дошкольного возраста сформированием культуры межличностных отношений нам видится в необходимости творческого самовыражения. Основой самовыражения детей дошкольного возраста являются знания, умения и навыки в области освоения техники изобразительной деятельности. Чтобы не сковывать детское творчество есть насущная педагогическая потребность развивать у детей дошкольного возраста изобразительную грамотность, которая позволит им достигать, прежде всего, для них самих эстетически привлекательных результатов.

Изобразительная грамотность как основа для творческого самовыражения детей дошкольного возраста формируется в соответствии с разработанной нами методикой [4; 13] на занятиях по изобразительному искусству, начиная уже с раннего возраста (от полутора до трех лет) в условиях дошкольного образовательного учреждения или семейного воспитания.

Межличностная грамотность проявляется, прежде всего, в коммуникативных способностях ребенка.

Завершающий уровень культуры межличностных отношений проявляется в изобразительной деятельности и выражается, прежде всего, в нравственных аспектах поведения: сопереживании, взаимопомощи, а также вкоммуникативных способностях ребенка. Под коммуникативными способностями мы понимаем: желание ребенка вступить в общение; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации (нравственные аспекты поведения); знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (этические аспекты поведения).

Социальное развитие ребенка тесно связано с формированием межличностных отношений, которые формируются в процессе совместной с другими детьми изобразительной деятельности по созданию общего результата (рисунка, аппликации, поделки).

Благодаря включению детей дошкольного возраста в изобразительную деятельность, есть потенциальная возможность усвоения культуры межличностных отношений, в том числе и специфических национальных, конфессиональных особенностей, традиционных для определенного региона.

Изучение культурных ценностей, созданных в этносах, обеспечивает формирование патриотических чувств у детей. Знание традиций мордовского декоративного и прикладного искусства расширяет представление детей, проживающих в Мордовии, о культуре мордовского народа. Дети знакомятся с народными игрушками, с национальным костюмом, узнают названия элементов в мордовской вышивке, рассматривают репродукции картин знаменитых художников, скульпторов Мордовии, посещают музей Изобразительных Искусств имени С. Д. Эрьзи в городе Саранск.

В условиях художественно-творческой деятельности взаимодействие детей друг с другом и педагогом имеет направленность на восприятие и оценку творческих работ, как признанных мастеров изобразительного искусства, так и работ своих сверстников, что позволяет говорить о таком уровне межличностных отношений, который значительно выше, чем в других видах деятельности и выражается в межличностной культуре отношений, в поведении. У детей формируется понимание ценности каждой личности, её мыслей, суждений, творческих умений. Такое уважительное отношение к своим товарищам они переносят в игру, труд, учебу, быт, что позволяет создавать в детской группе атмосферу эмоционального благополучия для каждого из воспитанников.

Библиографический список

1. **Аве-Лаллемант, У.** Графический тест «Звезды и волны» [Текст] / У. Аве-Лаллемант. – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.

2. **Ветрова, Г. В.** Сказка о веселом художнике. Кустодиев: книга предназначена для чтения взрослыми детям [Текст] / Г. В. Ветрова – М.: Белый город. – 2003. – 11 с.

3. **Гриншпун, И. Б.** Введение в психологию: учеб. пособие [Текст] / И. Б. Гриншпун. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 152 с.

4. **Кахнович, С. В.** Занятия с детьми раннего возраста по формированию начал изобразительной грамотности: учебное пособие [Текст] / С. В. Кахнович. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 93 с.

5. **Киселева, Т. Ю.** Арт-терапия как психолого-педагогическая технология [Текст] / Т. Ю. Киселева, С. П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 218 – 226.

6. **Комарова, Т. С.** Коллективное творчество дошкольников: учеб. пособие к Программе воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Т. С. Комарова, А. И. Савенков – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 128 с.

7. **Куршева, Н. А.** Метод проективного рисования в глубинно-психологической коррекции и терапии: личность и межличностные отношения в семье и социуме [Текст] / Н. А. Куршева. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 76 с.

8. **Лейбниц, Г. В.** Сочинение в 4 т. [Текст] / В. Г. Лейбниц / редкол.: Б. Э. Быховский, Г. Г. Майорова, И. С. Нарский и др.; Т. 4.; ред. тома, авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов. – М.: Мысль, 1989. – 554 с. – С. 49.

9. **Мастера** русской живописи [Текст] / М. Алленов, Е. Алленова, Ю. Астахов, Н. Борисовская, И. Бусева-Давыдова, Г. Ельшевская и др. – М.: Белый город. – 2007. – 384 с.

10. **Мелик-Пашаев, А. А.** Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Искусство в школе, 1995. – 144 с., ил.

11. **Тухфетуллина, А. М.** Критерии и показатели сформированности у детей 5–6-ти лет справедливого отношения сверстников / А. М. Тухфетуллина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 200–206.

12. **Berns, R. S.** Kinetic family drwings (K–F–D) An lntroduction to Understanding Chidren Through Kinetic Drawings / R. S. Berns, S. H. Kaufman // An lntroduction toUnderstanding Chidren Through Kinetic Drawings. – N. Y., 1970. – 146 p.

13. **Kakhnovich, S. V.** Psychologic-pedagogical foundations of sensory experience formation of children in the process of graphics activity / S. V. Kakhnovich // International journal of experimental education. – 2011. – № 1. – P. 37–38.

УДК 39:37 (=511. 152) (045)

Якунчев Михаил Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры зоологии, экологии и методики обучения биологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевъева», mprof@list.ru, Саранск

Горшенина Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевъева», sngorshenina@yandex.ru, Саранск

ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОРДОВСКОГО ЭТНОСА*

Yakunchev Mihail Alexandrovich

A doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair of Zoology, Ecology and methods of teaching of Biology of the State Educational Institution of Higher Professional Education «Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev», mprof@list.ru, Saransk

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11. 0992 от 06. 05. 2011)

Gorshenina Svetlana Nikolaevna

A candidate of pedagogical sciences, a docent, a docent of the Chair of Pedagogics of Preschool and Primary Education of the State Educational Institution of Higher Professional Education «Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev», sngorshenina@yandex.ru, Saransk

ETHNOECOLOGICAL REPRESENTATIONS INTHE SYSTEM OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL CULTUREOF THE MORDOVIAN ETHNOS

В качестве приоритетной установки реформирования российского образования на современном этапе обозначена стратегия поли- и этнокультурной направленности, раскрывающая, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях многонациональной мировой цивилизации. В связи с этим возрос интерес исследователей к изучению этнопедагогических, этнокультурных, этноэкологических традиций различных народов и их использованию в воспитании подрастающего поколения (И. С. Бессарабова, Э. Ф. Вертякова, О. И. Давыдова, Н. А. Минулина, Т. Б. Уварова, М. А. Якунчев [12] и др.).

Проведенный анализ основных научных подходов к проблеме изучения этнопедагогического наследия показал, что одним из актуальных направлений в данном контексте является исследование и осмысление исторически сложившихся традиций взаимодействия этноса и природы, этноэкологических представлений в народной педагогической культуре (В. Н. Адаев, М. А. Андросов [1], Ц. Б. Будаева, Д. А. Данилов, Т. А. Костюкова, С. Н. Фомина и др.). Этот интерес вызван не только академическими соображениями, но и кризисным состоянием территорий и проживающих там этносов. Система этноэкологических традиций представляет собой образец гармоничного взаимодействия человека со средой обитания и может стать основой построения экогуманитарной образовательной парадигмы, а также качественно нового подхода к природопользованию.

Каждый этнос имеет свое собственное восприятие мира природы. Природа определяет лицо народа, предопределяет род деятельности, образ мира, особенности языка, систему народного воспитания, национальную культуру в целом.

Возникновение национально-этнической ментальности мордовского народа как мировидения, архетипа культуры было обусловлено рядом факторов, которые определили национально-психологические особенности представителей данной этнической общности, систему педагогических взглядов, а также тип экологического сознания и поведения.

Этническая общность мордовского народа сложилась как своеобразный микросоциум, возникший как результат самоорганизации населения на базе совместной жизнедеятельности в определенных природных и исторических усло-

виях. Это самый крупный финно-угорский народ Поволжья. Благоприятные условия существования и быстрый численный рост позволили окончательно оформиться этнической структуре мордовского этноса, которая определяется Н. Ф. Мокшиным [6] как бинарная, включающая в себя два субэтноса – мокшу и эрзю. Каждый субэтнос, считая себя мордвой, вто же время обладает присущими только ему самосознанием и самоназванием (субэтнонимом). Различия групп определяются некоторыми особенностями мировоззрения, языка, норм поведения, ценностями материальной культуры. Географические (граница леса и степи) и геополитические (территория на стыке кочевого и земледельческого миров) факторы способствовали созданию сложной этноконфессиональной (наличие язычества, христианской и мусульманской религий) и полиэтнической (совместное проживание народов трех языковых семей: финно-угорской, индоевропейской (славянской) и тюркской) ситуации формирования мордовского этноса.

Исконной территорией поселения мордвы является лес и лесостепная зона, богатые ценной древесиной и пушным зверем. Для мордовского народа было характерно комплексное ведение хозяйства с приоритетным развитием земледелия и скотоводства. Данные занятия требовали хороших знаний географических особенностей местности, метеорологии, биологии животных, умений проводить фенологические наблюдения. П. И. Мельников отмечает, что «мордва суть такой народ, которым по справедливости должно приписать имя превосходных земледельцев, ибо вся их жизнь проходит в неутомимых трудах хозяйства, и источник их богатства и изобилия есть ничто иное, как только земля, руками их обработанная» [5, с. 31].

В процессе естественно-исторического взаимодействия с природой мордовская сельская община выработала экологически оптимальные способы самоорганизации, позволяющие обеспечить равновесие с природой, формировалась экологическая культура этноса.

В ходе этногенеза у мордовского этноса сложилась система воспитания, обеспечивающая формирование поколений, способных жить в гармонии с окружающей средой. Самобытная народная педагогика мордвы не представляет собой стройную систему теоретических взглядов, но несет в себе эмпирическое и рациональное знание, помогающее воздействовать на человека, превращая его из биологического существа в социальное, которое способно познавать, создавать, творить и жить в этом мире.

Основываясь на исследовании Р. Д. Санжаевой [8], можно отметить, что система педагогических взглядов мордвы относится к традиционным, несколько консервативным, так как для нее характерна установка на воспитание в детях послушания, ответственности, даже в ущерб их инициативе и самостоятельности, что характерно для земледельческих народов.

В народной педагогике мордвы среди основополагающих нравственно-этических ценностей заложены идеи единения с природой, бережного разумного отношения к родной земле («Мастор-ава» («мать-земля»)), гуманного отношения к растительному и животному миру, нравственного ответственного отношения к природе, преумножению ее богатств.

В мордовской народной педагогике можно выделить следующие компоненты, способствующие формированию экологической культуры личности:

– содержательный (система знаний народа о природе, поведении в ней, отношение, отраженное в произведениях поэтического творчества, обычаях, обрядах);

– практический (практические приемы, методы, средства воспитания рационального, бережного отношения к окружающей природной среде; выработанные в народной практике традиции рационального природопользования).

Народная педагогика мордвы близка к природе и человеку, она воспринимается как природосообразная, естественная. И. А. Чуриков [11] природосообразность в народной педагогике рассматривает с позиции выявления и осмысления закономерностей природы, аналогично проявляющихся в жизни растений, животных, человека. В то же время рассмотрение человека как части природы в системе воспитания мордвы предполагает предъявление к нему требования приводить все действия в состояние согласованности с природой; проявление уважения, поклонения, любви, бережного отношения к природе. Природосообразность характеризуется также признанием уникальности каждого индивида, его целей, поступков, мотивов деятельности, что имеет важное значение при построении взаимоотношений с окружающим миром.

Значительное влияние на формирование мировоззрения, становление этнической культуры мордовского этноса оказали религиозные языческие верования. При этом, культовые действия и их мифологическое обоснование являются одной из ранних форм экологического сознания мордовского народа.

Язычество мордвы представляло собой целостную систему философских представлений о возникновении и устройстве мира и месте в нем человека. Представления об устройстве мира в народной философии мордвы, как и у других финно-угорских народов, соответствует разделению его на зоны – улей с четырьмя рядами: низший – подземный; первый из центральных – населен людьми, его основой является человек, созерцающий на жизнь, его семья, род, община; второй – представляет собой родной край и его природу, землю, населенную всевозможными живыми существами; высший – космическое пространство, вселенная, мир. Эта конструкция позволяет наглядно увидеть зависимость жизни отдельного человека от законов мироздания, космических и земных сил, социальных норм, ценностей и правил, т. е. человек мыслит себя неотъемлемой частью великой Матери-Природы, малым микрокосмосом. На основе этого в философской системе народа возникает идея почитания человеком законов космоса, земли, природы, соблюдения нравственных канонов между людьми.

Анализ историко-этнографической литературы [3; 4; 5; 6; 10] показал, что древние религиозные верования и обряды мордовского народа связаны с поклонением божествам, олицетворяющим ту или иную силу природы (*Ведь-ава* – воду, *Вирь-ава* – лес, *Мастор-ава* – землю, *Варма-ава* – ветер, *Тол-ава* – огонь и т. д.). Воспитание почтительного отношения к природе, как правило, проводилось изо дня в день, но особенно эффективно – в дни молебнов при совершении религиозных ритуалов на священных местах.

В исследованиях М. Е. Евсевьева описывается, что моления (озксы) обычно совершались за деревней у ручья или родника, у опушки леса под священным деревом. Мордовским народом почитались многие растения (дуб, липа, береза, вяз, сосна), которые «считались «чистыми», обладали чудесными свойствами отвращать болезнь» [2]. Вера в целительную силу священных деревьев, вероятно, берет свое начало от древних воззрений людей, которые видели в дереве – «умнеющем» зимой и «возрождающемся» весной источник здоровья и физических сил.

Календарно-обрядовая деятельность являлась у мордвы одним из важнейших средств приобщения подрастающего поколения к национальной культуре. В мордовской деревне почти все обрядовые и праздничные церемонии проходили в присутствии детей. Все увиденное и услышанное воспроизводилось ими в играх. Первоначально дети являлись пассивными зрителями, затем ассистентами, помощниками, а в дальнейшем становились непосредственными исполнителями, участниками обрядов. Последовательная смена ролей приводила к естественной идентификации ребенком себя как члена сообщества, воспроизводила систему социальных связей на следующем поколенном уровне, вырабатывала устойчивые поведенческие структуры.

Календарно-обрядовые праздники мордовского народа определялись солнечным календарем, воплощали в себе цикличность природных явлений: возрождение (весенние ритуалы, связанные с подготовкой к посеву) – расцветание (ожидание урожая) – засыпание (осенне-зимние обряды) природы.

Экологический характер имели национальные праздники «Тундонь тердема» («Зазыв весны»), «Тейтерянь пия кудо» («Дом девичьего пива»), в основе которых заложена идея оживления, очеловечивания природы, передача ей своих способностей к продолжению рода на земле; обрядовая игра «Дождинки», в которой просматривается единая цепь процесса воспроизводства потомства: человек, семья, род – злак, колос, сноп – круговорот жизни на земле; обряды «Ливтема – совафтома озкс» («Обряд первого выгона скота»), «Алашань озкс» («Моление о лошадях»), в которых проявляется гуманное отношение к природе.

На протяжении тысячелетий, путем многовековых наблюдений за природой, в практической деятельности в природной среде мордовским народом были выведены «экологические традиции». Данные нормы и ценности, принципы жизни, выработанные на протяжении веков, закреплялись в устойчивых, общезначимых и рациональных схемах поведения, алгоритмах отношения к природе, обществу, человеку, традициях рационального природопользования, сохранения равновесия внутри природы и в ее отношениях с обществом.

Из поколения в поколение вплоть до настоящего времени мордовским народом передавалась традиция облагораживания родников и ключей (лисьмапря), вода в которых считалась целебной, священной. Дети принимали активное участие в очищении окрестностей таких мест от мусора, остатков погибших деревьев, отгораживали водный источник деревянным срубом. Обычаем

доброго отношения к родной природе у мордвы является сохранение ценных в эстетическом отношении участков природы, создание заповедных рощ, «засечных лесов» для сохранения ценных пород деревьев и животных, находившихся под охраной. Не меньшее природоохранное значение несет в себе обычай внимательного определения мест охоты, запрет на уничтожение молодых особей животных. Таким образом, «традиции, обычаи народа становились каналом, по которому старшее поколение передавало младшим не только религиозные представления, но и нравственные нормы» [8, с. 241].

Большое значение в процессе формирования экологической культуры личности имели средства духовной культуры, в частности, произведения поэтического творчества, в которых отражена взаимосвязь между природой и национальным характером народа, нравственные представления об отношении к миру природы. Фольклор содержит богатый материал в плане обогащения экологических знаний детей, лучшего овладения практическими умениями и навыками природоохранной деятельности, выработке правильных привычек поведения в природной среде. В материалах фольклора в специальной, своеобразной форме запечатлены традиции и обычаи бережного, разумного отношения народа к природе, ее богатству [9; 7].

Через сказки, пословицы, загадки передавалась подрастающему поколению масса разносторонних знаний, в том числе и экологического характера: о повадках зверей, о съедобных, лекарственных и ядовитых растениях, о различных явлениях в неживой природе. Они воспитывали в детях доброту, трудолюбие, чувство ответственности, знакомили с правилами поведения в лесу, на водоеме, передавали тот народный опыт, без которого было трудно выжить среди дикой природы; в них отражен весь спектр взаимосвязей между миром природы и миром человека.

Своей выразительностью, близостью к родной природе фольклорные произведения оказывали сильное эмоциональное воздействие на детей, несли огромный нравственно-эстетический потенциал, так как воспевали красоту, могущество родной природы и ее обитателей, призывали охранять и преумножать ее богатства. И сегодня эти произведения способны оказать влияние на воспитание у детей заботливого, бережного отношения ко всему живому.

У мордовского народа первоначальное знакомство детей с окружающим миром, с повадками животных и птиц, признаками растений осуществлялось через колыбельные песни, потешки, прибаутки. Широкое распространение в детском фольклоре нашли заклички, приговорки, песенки-обращения к различным явлениям природы (солнцу, дождю, ветру), птицам, насекомым. В них сохранились следы магических заклинаний, отклики языческих воззрений народа.

Одним из основных жанров народного творчества мордвы, способствующим воспитанию экологической культуры личности, следует считать народные сказки. Природоведческая тематика характерна, прежде всего, для сказок о животных. Многие из них с точки зрения современности являются экологическими. В них можно найти не только объяснение явлений приро-

ды, яркие запоминающиеся образы, но и фрагменты пищевых цепочек, элементы сложных природных взаимосвязей типа «хищник – жертва». Сказки знакомят детей с растительным и животным миром территории, занимаемой мордвой, с повадками зверей и птиц (сказка сообщает, что звери живут в лесу: белка в дупле, медведь спит в берлоге и сосет свою лапу, заяц любит грызть кору с деревьев), дети узнают об анатомическом строении животных (почему у зайца передние лапы короче, а задние длиннее; причину отсутствия хвоста у медведя), у них можно найти глухие отзвуки процесса приручения животных («Кода пинесь эстейнца ялга мусь» – «Как собака друга себе нашла»). Сказки в увлекательной форме, помогают понять ребенку законы природы, осознать ее значение как многогранной универсальной ценности, понять красоту, индивидуальную самоценность и неповторимость живых организмов, взаимосвязь между живым и неживым в природе.

Кроме сказок и легенд природоведческого и экологического характера в устно-поэтическом творчестве мордовского народа присутствует немало преданий и быличек космогонического, географо-топонимического содержания. В них определенное место занимают описания картин природы, конкретной местности, с характерным растительным и животным миром, рассказывается о происхождении отдельных видов растений и животных, повадках зверей, птиц («Канюк», «Как появилась гусыня», «Как кошка с собакой стали враждовать»).

Пословицы, поговорки, загадки отражали представления народа об окружающей действительности, о природных факторах, процессах, явлениях, о поведении представителей животного мира. Эти фольклорные жанры помогают знакомить детей с явлениями окружающей природной среды, конкретизировать их, привлекать внимание к их признакам, на которые обычно дети не обращают внимание. Использование народных высказываний, дающих полную, образную характеристику отдельным животным и растениям, вызывает чувство удивления, произвольно эти признаки и объекты запоминаются и служат основой дальнейшего развития знаний о живых организмах. Загадок такого содержания в мордовском фольклоре довольно много: «Что за дерево без ветра шелестит, теплым летом как от холода дрожит?», «Не похожа на огонь, только ой как жжет ладонь», «Ходит по полю, но не конь. Плавает по воде, но мокнет». В этих загадках содержится характеристика растений и животных в необычной поэтической форме, что вызывает интерес и радостное желание правильной отгадки. Таинственные силы природы благодаря загадке становятся более близкими и понятными.

Важнейшими средствами воспитания в мордовской народной педагогике являлись запреты – словесные предписания, оберегающие птиц, животных, растения от уничтожения: «Священное дерево не рубят – руки отсохнут», «Если убьешь священное животное (птицу) – не будет родиться хлеб, не будет плодиться скот, не будет у того детей». Запреты, предостережения являлись средством организации жизни и поведения подрастающего поколения, были направлены на предотвращение нежелательных для социума поступков и обеспечение усвоения социально-одобренных норм поведения.

Через песенный жанр уже в раннем возрасте детям прививались морально-эстетические ценности и этические нормы. В лирических песнях, которые мордва называет лесными «Тума» («Дуб»), «Умарь, умарь – умарина» («Дерево, дерево – яблонька»), «Пиче» («Сосна»), отражаются представления о разумном, бережном отношении природе родного края. У мордовского народа известны песни о растениях, родниках, лесных опушках, лугах, животном мире, в которых воспевается красота и могущество природы, песни, имеющие экологическое содержание («Свила бы гнездо – боюсь разорят», «Утица», «Куница», «Охотник и лесная утка», «Ой, хорошая птица лебедь»). Они еще раз напоминают о необходимости сохранения природной среды для новых поколений, устами представителей животного мира проводится мысль о почитании природы, даются предостережения от ее бессмысленного уничтожения.

Таким образом, в народной педагогике мордвы присутствует целостная система традиций, определяющая развитие экологической культуры отдельной личности и этноса в целом. Воспитание бережного отношения к природе, экологической культуры подрастающего поколения в мордовской народной педагогике осуществлялось как естественный процесс, неразрывно связанный с жизнью. Положительное отношение народа к природе было обусловлено, с одной стороны, рациональным началом (использование полезных свойств природной среды), с другой, гранью духовного освоения окружающей среды (эстетическое восприятие природы, древние народные экофильные поверья, основанные на коренных языческих традициях, гуманное отношение ко всему живому, основанное на высокой нравственности).

Библиографический список

1. **Андросов, М. А.** Определение и оценка необходимости этнического, экологического, этноэкологического воспитания подрастающего поколения [Текст] / М. А. Андросов, Т. А. Костюкова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6–2. – С. 191–196.

2. **Евсевьев, М. Е.** Историко-этнографические исследования [Текст] / М. Е. Евсевьев // Избранные труды в 5 томах. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1966. – Т. 5. – 552 с.

3. **Корнишина, Г. А.** Традиционно-обрядовая культура мордвы [Текст] / Г. А. Корнишина. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 112 с.

4. **Майнов, В. Н.** Очерк юридического быта мордвы [Текст] / В. Н. Майнов. – Саранск: НИИ ГН при Правительстве РМ, 2007. – 293 с.

5. **Мельников, П. И.** Очерки мордвы [Текст] / П. И. Мельников. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1981. – 134 с.

6. **Мордва:** очерки по истории, этнографии и культуре мордовского народа [Текст] / под ред. Н. П. Макаркина, Н. Ф. Мокшина. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. – 992 с.

7. **Павлов, В. И.** Патриотическое и духовно-нравственное воспитание будущих учителей / В. И. Павлов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 139–147.

8. **Санжаева, Р. Д.** Этнопсихологические особенности воспитания детей в бурятской семье [Текст] / Р. Д. Санжаева // Национальная школа: концепция и технология развития. – М.: Просвещение, 1993. – С. 242–243.

9. **Серикова, Л. А.** Психолого-педагогические аспекты формирования религиозно-нравственных представлений у младших школьников [Текст] / Л. А. Серикова, Т. И. Шукшина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 233–243.

10. **Смирнов, И. Н.** Мордва: историко-этнографический очерк [Текст] / И. Н. Смирнов. – Казань, 1895. – 291 с.

11. **Чуриков, И. А.** Природосообразность народного воспитательного опыта финно-угров [Текст] / И. А. Чуриков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 207–214.

12. **Якунчев, М. А.** К проблеме этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений (на примере педвузов) [Текст] / М. А. Якунчев, Л. П. Карпушина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 292–297.

УДК 37. 00(045)

Ершова Светлана Михайловна

Аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, ershowa-svetlana@mail.ru, Саранск

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ЦЕННОСТЬ» И «ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»*

Ershova Svetlana Mihajlovna

The post-graduate student of faculty of pedagogics of the Mordovian state pedagogical college of a name of M. E. Evsev'eva, ershowa-svetlana@mail.ru, Saransk

ERSHOVA S.M. THEORETICAL JUDGEMENT OF CATEGORIES «VALUE» AND «VALUABLE RELATIONS»

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к личности учителя, ориентированного на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способного к такому проектированию образовательной среды, которая предполагает возможность самоопределения, как для учащихся, так и для самого педагога.

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011 г.)

Проблема воспитания ценностных основ личности является одним из направлений многочисленных исследований ученых различных областей как исторически складывающегося научного знания о человеке, так и современного человекознания: философов, психологов, педагогов, социологов и т. д. Проблема духовности, нравственности человека, его ценностных ориентиров считается одной из вечных проблем, порожденных самим ходом исторического развития цивилизации. Еще древние мыслители, философы, такие как Платон, Аристотель, Демокрит поднимали вопросы о воспитании духовного начала в каждом человеке.

В современной литературе данная проблема рассматривается с позиции различных школ и направлений, которые придают понятию «ценность», как составляющей личности, неодинаковое значение [7; 9].

У каждого человека имеется потребность в ценностях, которые направляют его поступки и чувства. Исходя из этого, их можно разделить на две категории:

а) официально признанные, осознаваемые (религиозные и гуманистические) ценности;

б) действительные, бессознательные (порожденные социальной системой).

Вторая группа является непосредственными мотивами человеческого поведения. Расхождение между осознаваемыми и неэффективными ценностями, с одной стороны, и неосознаваемыми и действенными – с другой, опустошает личность, которая начинает испытывать чувство вины. Именно поэтому необходимо «взращивание» таких ценностей, при наличии которых человек мог бы отказаться от социальной маски и обнажить свои подлинные потребности, реализация которых будет способствовать его развитию.

А. Маслоу полагает, что все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей, для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности, и так называемых «высших ценностей» существующих в самой человеческой природе. Он выделяет две группы ценностей:

а) б-ценности (ценности бытия) – высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность);

б) д-ценности (дефициентные ценности) – низшие ценности, поскольку, они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности, которая неудовлетворена или фрустрирована [8, с. 122].

Классификация ценностей, предложенная В. Франклом, основана на определении смысла жизни представлена тремя группами:

– ценности творчества – наиболее естественные и важные, но не необходимые. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что человек привносит в свою работу как личность;

– ценности переживания. Главным ценностным потенциалом обладает любовь. Любовь, по мнению ученого, является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности;

в) наиболее значимыми являются ценности отношения. Эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь [13, с. 56].

Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти. В. Франкл рассматривает эти категории с оптимистической позиции, утверждая, что нет трагических и негативных аспектов, которые не могли бы посредством занимаемой по отношению к ним позиции быть превращены в позитивные достижения.

Таким образом, ценности занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания.

В этой связи примечательна точка зрения М. Рокича, который определяет ценности как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования. По его мнению, ценности характеризуются следующими признаками:

– общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико. Все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени. Ценности организованы в системы.

– истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности.

– влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [12, с. 87].

М. Рокич выделяет две основные группы ценностей: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности), каждая из которых обладает своими характеристиками.

Терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. При этом они носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность, то есть они схожести у большинства людей. Инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

В отечественной психологии также сложился целый ряд школ и направлений, в которых аналогичные подходы к пониманию ценностей рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности. В одних школах личность рассматривается в связи с анализом ее деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); в других, личность исследуется в связи с общением (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов) или в связи с установками (Д. Н. Узнадзе) и др.

В концепции субъект-объектных взаимодействий, представленной теорией деятельности А. Н. Леонтьева, понятие ценностей в определенной степени ассоциируется с понятием значимости, предполагающим связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой. Вместе с тем, конкретное значение возникает только тогда, когда субъект вступает во взаимодействие с объектом, вовлекая его в материальный или духовный мир человеческой деятельности, благодаря чему ценность получает свое актуальное существование [5, с. 45].

Таким образом, ценности мобильны, изменчивы, обусловлены социокультурными процессами, происходящими как в обществе, так и в жизнедеятельности каждого отдельного человека. Ценности служат своеобразным «фильтром», через который проходят только те оценки, которые близки самому субъекту.

Однако ценности будут являются ориентиром в деятельности и поведении человека только при условии сформированности у него ценностного сознания, отношения и установок.

Ценностные отношения определяют эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно – потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности.

Познание личностью ценности объектов социальной действительности, по мнению И. В. Дубровиной, предполагает наличие у нее определенного способа социальной ориентировки в каком-либо виде или группе ценностей. Способ социальной ориентировки, в свою очередь, является внутренним психологическим механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности. По характеру и направленности этих предпочтений можно определить и особенности ее ценностных отношений [3, с. 78].

Под отношением в философии понимается способ сопричастного бытия вещей как условие выявления и реализации, скрытых в ней свойств. Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, оно раскрывается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимостью чего-либо. Отношение указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго. Отношение, в целом, отражает разнообразные связи человека с миром, характеризуется наличием стремления личности, его активности, т. е. чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение [10].

Выделяются два уровня существования ценностного отношения человека: нижний – социально-психологический – переживаемый, но не осознаваемый, характеризующийся обыденным сознанием людей и верхний – осознаваемый, формируемый не только в процессе переживания, но и в процессе осмысления реальности. Здесь важными составляющими выступают: знание – как осознание объективной ценности; переживание этой ценности

как потребности; потребность, которая мотивирует поведение человека и на основе которой прогнозируется его поведение.

В исследованиях И. Ф. Харламова, В. А. Сластенина, Г. И. Чижаковой, Н.Е. Щурковой понятие отношения связывается с активностью и направленностью деятельности личности [2].

Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Таким образом, ценностное отношение трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели.

Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения. Так, по мнению В. А. Сластенина, ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека предметы и явления.

Существуют различные точки зрения на то, что считать ценностью в ценностном отношении, так как один и тот же предмет или явление может иметь различные свойства. Поскольку ценностное отношение – это связь субъекта и объекта, в которой то или иное свойство объекта не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нем является свойство объекта, отвечающее интересам субъекта или поставленной им цели.

Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека. Именно появление отношения порождает субъективное значение или личностный смысл объективных значений.

Структура ценностного отношения представлена как многоуровневая, основными ее основными элементами являются:

– первичный слой желаний;

– выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу;

– осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием;

– превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентаций других людей.

О. Г. Дробницкий выделяет два полюса ценностного отношения к миру: предметные ценности, которые выступают как объекты направленных на них потребностей, и ценности сознания или ценности-представления. Первые есть объекты наших оценок, а вторые выступают в качестве внешних (высших) критериев для таких оценок. Предметные ценности выражают деятельную потребность человека, они являются «знаками», опредмеченными во внешних объек-

тах человеческих способностей и возможностей, символизирующих последние в виде «значения» предметов, получивших социальную санкцию [4, с. 124].

В. Н. Мясищев рассматривает типы ценностного отношения:

– к миру вещей, явлениям природы;

– к людям, явлениям социума;

– к самому себе.

Исследуя динамику развития ценностного отношения, В. Н. Мясищев определил и уровни его развития:

– условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители;

– конкретно-эмоциональный, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т. п.;

– конкретно-личностный, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру;

– собственно-духовный, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности [10, с. 189].

Исследуя проблему базовых основ ценностного отношения человека к окружающей действительности, ряд философов (М. С. Каган, Т. В. Сохраняева, С. Г. Спасибенко и др.) подчеркивают взаимосвязь эмоционального и рационального компонента ценностей. Так, М. С. Каган считает, что от знания нет практического пути к действию. При этом он, признавая определенную значимость знаний о мире, тем не менее, основой ценностного отношения рассматривал эмоции и чувства.

Таким образом, ценностное отношение имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, которая связывает индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной.

Определяя структуру отношений, С. Л. Рубинштейн выделяет содержательный компонент отношений, который основан на информации из окружающей действительности и является значимым для человека. Принцип значимости составляет основу для актуализации и формирования всякого отношения, которое проявляется в виде активного действия. Категории значимости очень важны, но их объем шире, чем у понятия ценности. Ценность – это не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии личности [1].

Определение структуры отношений представлено в исследованиях А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, Б. П. Парыгин, С. Л. Рубенштейн. Авторы выделяют три основных компонента отношений:

– гностический (когнитивный или информационный) компонент выступает как система усвоенных личностью на уровне убеждений социальных знаний – понятий, правил, норм, ценностей, оценок;

– аффективный компонент – личностный смысл, который придается отношению;

– операционально-деятельностный (поступочный, практический) компонент [1].

Проблема формирования у личности ценностного отношения к объектам, явлениям действительности не должна носить абстрактный характер, так как нельзя сформировать ценностное отношение как отвлеченную категорию. Поскольку ценностное отношение – это связь субъекта и объекта, в которой то или иное свойство объекта не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нем является свойство объекта, отвечающее интересам субъекта или поставленной им цели. Сформировавшись в определенном виде деятельности, оно служат условием воспроизводства ценностного характера этого вида деятельности.

Проблемное поле поиска смыслового инварианта ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза связано с психолого-педагогическими проблемами аксиологического становления его внутренней позиции. Обращение к категории «ценностное отношение» в данном аспекте предполагает внедрение образовательных технологий, обеспечивающих развитие ценностной сферы личности студента, способного следовать этическим и нравственным нормам профессии и общества.

Библиографический список

1. **Гиппенрейтер, Ю. Б.** Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 182–186.

2. **Гудачек, Я. Н.** Ценностная ориентация личности [Текст] / Гудачек Я. Н. // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Издательство РАГС, 2000. – С. 102–109.

3. **Дубровина, И. В.** Психология [Текст] / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

4. **Дробницкий, О. Г.** Моральная философия. Избранные труды [Текст] / О. Г. Дробницкий. – М.: Гардарики, 2002 г. – 524 стр.

5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.

6. **Леонтьев,** Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Эксмо, 1991 – 439 с.

7. **Малисова, И. Ю.** Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности [Текст] / И. Ю. Малисова // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 94–102.

8. **Маслоу, А. Г.** Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

9. **Муртазин, Р. А.** Аксеологический потенциал личности будущего специалиста как научное понятие / Р. А. Муртазин // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 72–80.

10. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

11. **Риккерт, Г. О.** системе ценностей науки о природе и науки о культуре [Текст] / Г. О. Риккерт. – М.: Наука, 1998. – С. 374–387.

12. **Титаренко, А. И.** Моральные ценности и личность [Текст] / А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. – М.: МПСИ, 2004. – 176 с.

13. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла: Сборник: [Текст] / Общ. ред. Л. Я. Гозмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 378.113(045)

Бычков Николай Владимирович

Аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, nir@mordgpi.ru, Саранск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Bychkov Nikolai Vladimirovich

Graduate department of pedagogy Mordovia State Pedagogical Institute, M. E. Evseveva, nir@mordgpi.ru, Saransk

THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE COMPETENCE OF MANAGEMENT EXECUTIVE EDUCATION INSTITUTIONS

В условиях современных социокультурных преобразований и формирования новой концепции развития общества на первый план выдвигаются требования к личности управленца нового типа. Одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки руководителя в образовании является формирование личности с управленческой культурой, культурой мышления, способного к диалогу, с устойчивой ориентацией на самореализацию и развитие, способствующими его конкурентоспособности.

Актуальность формирования личности руководителя образовательного учреждения, обладающего высоким уровнем управленческой компетентности, объясняется возрастающими требованиями к уровню профессиональности менеджера в образовании в условиях его обновления. Развитие про-

* Работа осуществлялась при финансовой поддержке Министерства образования и науки за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

фессионально значимых качеств личности руководителя является приоритетным для системы управления образованием, поскольку напрямую связано с повышением эффективности работы учреждений образования. Кроме того, необходимость интенсивного изменения педагогических систем и процессов, происходящих в образовательном учреждении, предопределяет высокий уровень готовности к управленческой деятельности, наличие управленческого сознания и мышления [9; 26].

Для изучения природы управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения проанализируем различные позиции представителей системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов на данную проблему.

Системный подход широко используется в науке для решения многих теоретических и прикладных задач. Основания системного подхода представлены в работах Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, В. П. Зинченко, В. П. Кузьмина, О. Е. Лебедева, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова, Э. Г. Юдина и др. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими; при этом любой объект рассматривается и как система, и как элемент более крупной, объемлющей его системы. На наш взгляд, позиции системного подхода прослеживаются в определениях понятия «управленческая компетентность», которая определяется как составляющая профессиональной компетентности. Так, В. И. Бондарь, И. В. Ильина считают, что «управленческая компетентность директора школы – составная часть сложной системы его профессиональной компетентности» [5; 13]. Е. П. Тонконогая рассматривает деятельность руководителя образовательного учреждения как разновидность профессии менеджера, она не разделяет понятия профессиональной и управленческой компетентности [32]. М. Кяэрст оперирует понятием компетентность руководителя, в котором профессиональная компетентность руководителя и управленческая компетентность уравниваются. На основании системного подхода целесообразно рассматривать управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения как элемент, компонент системы его профессиональной компетентности [26].

Категория «управление» является ключевой при исследовании проблемы формирования управленческой компетентности. В зависимости от того, как интерпретируется это понятие, и рассматривается управленческая компетентность в других научных подходах. В современной теории управления термин «управление» трактуется с трех основных позиций:

– как деятельность (В. С. Лазарев, Г. Х. Попов, М. М. Поташник, А. Файоль и др.);

– как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу (В. Г. Афанасьев, Л. Б. Ительсон, А. А. Орлов, Н. С. Сунцов и др.);

– как взаимодействие субъектов (В. Г. Афанасьев, Т. М. Давыденко, В. И. Зверева, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.).

При рассмотрении понятия «управление», исследователи выделяют два основных аспекта в его определении: функциональный – выделение и анализ управленческих функций – в основе лежат идеи школы «научного менеджмента» (Ф. Тейлор, Л. Маллинз и др.); личностный – выделение качеств личности руководителя – в основе лежат идеи школы «человеческих отношений» (Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер, В. М. Шепель и др.) [4; 14].

Указанные аспекты управленческой компетентности разрабатываются в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Деятельностный подход используется многими учёными как основание для определения компетентности в разных видах деятельности, так как компетентность не может быть передана кому-либо в виде информации. Она может быть сформирована только в деятельности, в процессе преобразования собственного опыта (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В.А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий и др.). В данном подходе рассматривается событие или явление на основании деятельности (управленческой) его субъектов (управляющего и управляемого), включённых в систему социальных взаимоотношений, а человека как предмет и объект деятельности. В рамках данного подхода Л. Н. Берестова в понятие «управленческая компетентность» включает знания, управленческие умения, навыки [2]. Л. И. Панарин также определяет управленческую компетентность как готовность практически использовать профессиональные знания и совокупность коммуникативных, конструктивных и организаторских умений в своей работе [24]. Т. М. Давыденко, А. К. Маркова, В. Г. Онушкин, П. В. Симонов, В. А. Сластёнин, Т. И. Шамова и другие исследователи в понятие управленческой компетентности включают наличие необходимых знаний (на уровне применения), управленческих умений, необходимых для профессионального исполнения должностных полномочий [19; 22; 23; 27; 28; 29; 34]. В. И. Бондарь в рамках деятельностного подхода также определяет управленческую компетентность как совокупность знаний, умений и готовность выполнять управленческие функции [5].

В соответствии с данным подходом В. Р. Веснин даёт определение управленческой компетентности как способности работника качественно и безошибочно выполнять свои функции в обычных и в экстремальных условиях. В основных видах управленческой компетентности исследователь выделяет функциональную компетентность, которая характеризуется профессиональными знаниями и умениями их реализовать, интеллектуальную – способность аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей и ситуативную, позволяющую действовать в соответствии с ситуацией [7].

Таким образом, с точки зрения деятельностного подхода управленческую компетентность можно рассматривать как теоретическую (знания на уровне применения) и практическую (умения как выполнение функций, действий, операций) готовность к управленческой деятельности.

Личностно-ориентированный подход в образовании утверждает представления о социальной, деятельностной и творческой сущности человека

как личности (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, И. С. Якиманская и др.). Данный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. В исследовании особенностей и определении понятия «управленческая компетентность» педагога на личностно-ориентированный подход опирается Р. Бояцис, структурируя управленческую компетентность в соответствии с выявленной моделью личностных характеристик, которая включает «пороговые» и «отличительные» группы способностей руководителя – цели и действия, лидерства, управления человеческими ресурсами, руководства подчинёнными, сосредоточения внимания на других [6]. По мнению Р. Л. Кричевского, в управленческую компетентность руководителя возможно включить общий перечень личностных характеристик, который способствует эффективности его работы, а именно: доминантность, уверенность в себе, эмоциональную уравновешенность, креативность, ответственность, независимость, общительность – определяющих способность руководителя к реализации творческого подхода к его профессиональной деятельности [16]. С этой точкой зрения соотносится позиция И. П. Семыкина относительно термина «управленческая компетентность», которую он понимает «как совокупность психических и психофизических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности руководителя» [26]. Личностная составляющая имеет большое значение и в определении понятия «управленческая компетентность», которое даёт И. В. Ильина: «…управленческий опыт, профессионально значимые знания, умения и личные качества, позволяющие успешно работать руководителем, а также стремление обновить эти знания» [13, с. 194]. Личностно-значимая компонента в определении управленческой компетентности педагога является ведущей во взглядах Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой [10; 19]; они выделяют отдельные виды управленческой компетентности – личностная компетентность (владение приёмами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности) и индивидуальная компетентность (владение приёмами саморегуляции и развития индивидуальности в рамках профессии, способность к индивидуальному самосохранению и т. д.).

Таким образом, приведённый анализ позволят утверждать, что в рамках личностно-ориентированного подхода управленческая компетентность представлена в виде определенной модели личностных характеристик руководителя, но которая также может включаться в структуру понятия управленческой компетентности, определяемого с позиций и других подходов. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в данных подходах слабо отражена специфика содержания управленческой компетентности.

Обратимся к рассмотрению понятия «управленческая компетентность» в рамках *компетентностного подхода.*

В последние годы компетентностный подход, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования как норм его качества в виде признаков практической готовности человека к деятельности (В. И. Байденко, И. А. Зимняя и др.), находит все более широкое применение в педагогической теории и практике [22; 15].

Так, идеи компетентностного подхода нашли отражение в современных педагогических теориях. Например, в Концепции педагогического образования (В. А. Болотов, В. В. Краевский, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.) отмечается, что компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Приоритетными целями-векторами образования становятся: самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые конструкты: компетентность и компетенция, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [35, с. 55–61].

Таким образом, в основе компетентностного подхода лежат понятия «компетенция» и «компетентность». Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показывает, что к настоящему времени не существует единой точки зрения по их толкованию: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Отождествляя эти понятия, авторы Л. Н. Боголюбов, В. С. Леднев, В. Медведев, Н. Д. Никандров, Ю. Г. Татур и др. подчеркивают именно практическую направленность компетенций, где компетенция является сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике [3; 17; 21].

Разграничение употребления понятий «компетенция» и «компетентность» присуща в основном российским исследователям (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской и др.).

По мнению Ю. В. Фролова [33], компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются, (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции. То есть, по мнению авторов, категория компетенция имеет деятельностную природу, поэтому отражает процедурные и ценностно-смысловые знания; а компетентность – категория, позволяю-

щая интерпретировать результат образования в совокупности когнитивных, мотивационно-ценностных и социальных составляющих.

Несколько иначе разделяет понятия компетенция и компетентность А. В. Хуторской. Он определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений и навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Если же владеет, обладает необходимыми компетенциями, то это состояние его развития, по мнению исследователя, характеризуют термином «компетентность» [34].

В. Ю. Кричевский считает, что «следует различать понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это отчужденное заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. В отличие от компетенции компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Это состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» [16].

Подобной точки зрения придерживается А. К. Маркова, которая определяет компетенцию как определенную сферу, круг вопросов, которые человек уполномочен решать; а компетентность – как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладание человеком способностью и умением выполнять определенные функции [19].

Разграничивает данные понятия Г. К. Селевко. «Понятие компетенция, – отмечает он, – чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении средствами, методами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [25]. Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и специализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Т. В. Татьянина и другие исследователи считают, что не следует отождествлять эти понятия в силу их различной интерпретации в контексте педагогических инноваций. Термин «компетентность» предлагается употреблять, когда речь идет о единой интегральной характеристике личности.

В случае, когда надо охарактеризовать компетентность специалиста в одной из областей его деятельности, предлагается употреблять термин «компетенция». Таким образом, компетентность складывается из компетенций или частных компетентностей [31; 37].

Следует отметить, что предложенные варианты определения компетентности взаимопересекаются и взаимодополняются. Например, представители научной школы А. П. Тряпицыной под компетентностью понимают способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом «способность» понимается не как «предрасположенность», а как «умение» [12].

Таким образом, из приведенных выше высказываний можно сделать вывод, что и в рамках второго варианта нет единого толкования соотношения понятий компетенция и компетентность, так как авторы подводят разные основания для определений, а, следовательно, и для разграничения этих понятий и их сущности.

Исходя из задач нашего исследования, целесообразно разграничивать эти понятия, опираясь на формулировки И. А. Зимней о том, что «компетенция» представляет собой ресурс, а «компетентность» – это реальное проявление этого ресурса в деятельности, интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях), это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях [11].

Таким образом, определяя рабочее понятие «компетентность» и «компетенция», мы отмечаем, что «компетенция», на наш взгляд, абстрактная единица, существующая независимо от человека, а «компетентность» – то, что присвоено и адаптировано личностью, в составе компетентности выделяется минимальный, обязательный набор составляющих: когнитивная, деятельностная (функциональная), личностная, аксиологическая.

Говоря о формировании управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в рамках компетентностного подхода, данное понятие будет включать и функциональный, и личностный аспект управления.

В соответствии с первым подходом исследователи (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. В. Лаптев, А. П. Тряпицына и др.) рассматривают управленческую компетентность как способность личности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в управленческой деятельности. Например, А. К. Маркова выделяет определенные профессиональные качества, которые являются основными для широкого круга профессий, в первую очередь для управления, и общие межпрофессиональные компоненты, подразделяя их на различные виды компетентности: специальная компетентность (способность к планированию производственных процессов, умение работать с компьютером, оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки); личностная компетентность

(способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать её, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения); индивидуальная компетентность (мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность в самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм) [19].

Согласно второму подходу, управленческая компетентность отражает функциональную и личностную готовность к продуктивному решению задач управленческой деятельности (В. А. Сластёнин, Ю. В. Варданян и др.). В рамках данного подхода, исследователи отмечают, что профессиональная компетентность руководителя представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций, в которую входят социально-педагогическая компетенция, связанная с готовностью решать профессиональные задачи; коммуникативная и профессионально – коммуникативная компетенции, общепедагогические профессиональные компетенции (психолого-педагогическая и методическая); профессиональная самореализация. Д. И. Иванов в своих исследованиях рассматривает компетентность специалиста и управленца в том числе, как характеристику человека, владеющего компетенциями, выделяя при этом основные группы компетенций, характеризующих компетентность:

– базовые, или ключевые, которыми должен обладать каждый член общества; они позволяют действовать самостоятельно и в группе, по ситуации, и достигать результатов в непривычных условиях;

– специальные, или предметные, общие для разных предметных областей (владение методами исследования, умение обоснованно и логично представлять результаты своей работы; умение осуществлять критический анализ теорий и концепций в своей области знаний, умение занимать экспертную позицию относительно исследования других авторов и т. д.);

– управленческие компетенции, позволяющие организовывать и координировать коллективные усилия людей для достижения общей цели;

– личные компетенции, позволяющие адекватно самореализовываться в данном обществе (умение самостоятельно обучаться, контролировать свои поступки и побуждения, умение оценить свои сильные и слабые стороны и т. д.) [12].

В рамках компетентностного подхода в целом ряде работ управленческая компетентность рассматривается как интегративная характеристика личности руководителя, включающая знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексию в различных вариантах (А. К. Бондаренко, А. П. Егоршин, Ю. А. Конаржевский, Л, Отола, Л. В. Поздняк, М. М. Поташник, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова, В. И. Шкатулла и др.)

Итак, анализ различных подходов к понятию управленческой компетентности позволяет сделать следующий вывод: управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения – это интеграль-

ная характеристика личности, которая определяет его готовность решать в практике профессиональной управленческой деятельности управленческие проблемы и задачи с использованием знаний, умений, опыта с учётом профессионально-личностных качеств.

Одним из перспективных подходов является аксиологический. Это обусловлено тем, что в современных условиях важнейшей тенденцией развития образовательной ситуации является переход к ценностной парадигме образования. В условиях глобальной гуманизации общественных отношений образование становится одной из главных ценностей; а главной ценностью образования становится компетентность участников образовательного процесса [8].

Гуманистический смысл приобретает и современное управление в образовании, что отражается в аксиологических характеристиках управленческой деятельности, которые рассматриваются в исследованиях В. И. Гинецинского, И. Б. Котовой, В. А. Сластёнина, Г. И. Чижаковой, Е. Н. Шиянова и др.

Управленческая деятельность в условиях гуманизации общества рассматривается как деятельность, базирующаяся на процессах «человек – человек». В современной теории управления такая деятельность «получила название поддерживающего управления, в основе которого установление паритетных отношений, возможность применения гуманитарных технологий и методов с целью усиления резервов личности для успешного решения проблемы», эффективного достижения цели [1; 35; 36]. То есть с точки зрения аксиологического подхода управленческая деятельность понимается как паритетное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие. Как любая другая совместная деятельность, субъект-субъектное взаимодействие невозможно вне общения. «Общение – это обмен духовными ценностями. . ., который происходит в форме диалога… как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми» [20]. В приведенном определении можно проследить важную логическую цепочку: общение – диалог – ценности. Применительно к управлению общение через диалог можно рассматривать и как условие, и как средство, и как метод согласования субъект-субъектных отношений между участниками управленческого процесса. В обозначенном контексте управление определяется как согласование отношений субъектов образовательного процесса в рамках диалога, направленного на понимание и принятие другого для достижения целей управленческой деятельности, что и определяет управленческую компетентность будущего педагога.

Итак, в рамках аксиологического подхода формирование управленческой компетентности можно рассмотреть как формирование управленческой позиции руководителя образовательного учреждения.

В современных исследованиях выделяются три основных направления рассмотрения понятия «позиция»:

– позиция как положение в обществе, группе, или социальная позиция (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Т. В. Сенько и др.);

– позиция как отношение человека к действительности в целом, к различным её областям, или позиция личности (Л. И. Божович, Т. А. Загрузина, С. А. Капустин, Б. Д. Парыгин, В. А. Ядов и др.);

– позиция как место человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации, или ролевая позиция (А. Л. Венгер, Н. Е. Веракса, Е. В. Кондратьев, А. И. Красило и др.);

Отметим, что в существующих характеристиках профессиональных позиций отражаются все три указанных плана (А. Ф. Копьёв, А. К. Маркова, В. А. Ташлыков и др.).

А. Н. Леонтьев рассматривает позицию как процесс самостоятельной деятельности личности, суть которой проявляется в моральном выборе. Так, позиция руководителя, с одной стороны, определяется требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, его статус, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности личности руководителя – влечения, переживания, мотивы и цели личности, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы [18].

В. А. Сластёнин определяет позицию личности руководителя через категорию «отношение» и рассматривает как устойчивую систему мотивационно – ценностных отношений личности к различным проявлениям окружающей действительности, деятельности, к людям и самому себе [29; 30]. Соглашаясь с данной точкой зрения, можно определить позицию субъектов управленческой деятельности как устойчивую систему мотивационно-ценностных отношений личности к различным проявлениям образовательной деятельности, а управление определить как взаимодействие, которое рассматривается как согласование позиций субъектов в рамках диалога, направленного на понимание и принятие Другого. Таким образом, управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения можно обозначить как готовность к диалогу позиций субъектов образовательного процесса.

Итак, анализ различных научных подходов позволил определить, что с позиций системного подхода управленческая компетентность рассматривается как составляющая профессиональной компетентности; с позиций деятельностного подхода – как теоретическая (знания на уровне применения) и практическая (умения как выполнение функций, операций, действий) готовность к управленческой деятельности; с позиций личностно-ориентированного подхода – управленческая компетентность представляется в виде отдельной модели личностных характеристик руководителя, но которая также может включаться в структуру понятия управленческой компетентности, определяемого с позиций и других подходов; в рамках компетентностного подхода – как интегральную характеристику личности, которая определяет готовность педагога решать в практике профессиональной управленческой деятельности управленческие проблемы и задачи с использованием знаний, умений, опыта с учётом профессионально-личностных качеств; на основе аксиологического подхода управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения представляется как готовность к диалогу позиций субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Акулова, О. В.** Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно–методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2009. – 158 с.

2. **Берестова, Л. И.** Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук / Л. И. Берестова. – М., 1994.

3. **Боголюбов, В. И.** Введение в педагогическую технологию [Текст] / В. И. Боголюбов. – Пятигорск, 1994. – 34 с.

4. **Большой** Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. –1888 с.

5. **Бондарь, В. И.** Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект [Текст] / В. И. Бондарь. – Киев, 1987. – 160 с.

6. **Бояцис, Р.** Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Р. Бояцис. – М.: Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2007. – 302 с.

7. **Веснин, В. Р.** Практический менеджмент персонала [Текст]: пос. по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – С. 57 – 59.

8. **Делор, Ж.** Образование: сокрытое сокровище [Текст] / Ж. Делор. – М., 1996. – 53 с.

9. **Демиденко, О. П.** Содержание управленческой деятельности в научно-педагогическом и психологическом контексте [Текст] / О. П. Демиденко, С. С. Библина. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 322 – 328.

10. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий [Текст]: учеб. пос. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

11. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование России. – 2003. – № 4. – С. 34 – 42.

12. **Иванов, Д. А.** Экспертиза в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336с.

13. **Ильина, И. В.** Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне [Текст]: монография / И. В. Ильина. – М.: Изд-во МПГУ, Курск: Изд-во КГУ, 2005. – 430 с.

14. **Кова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Кова. –М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

15. **Компетентностная** модель современного педагога [Текст]: учебно–методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2009. – 158с.

16. **Кричевский, Р. Л.** Если Вы – руководитель. . . Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р. Л. Кричевский. – М.: Дело, 1996. – 384 с.

17. **Леднев, В. С.** Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М., 2002. – 232 с.

18. **Леонтьев, Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15 – 26.

19. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 191с.

20. **Мудрик, А. В.** Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А. В. Мудрик. – М. .: Педагогика, 1986. – 168 с.

21. **Никандров, Н. Д.** Россия: ценности общества на рубеже XXI века [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.

22. **Обоскалов, А. Г.** Профессиональное развитие руководителей муниципальных методических служб на основе компетентностного подхода [Текст] / А. Г. Обоскалов, А. В. Коптелов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 223–231.

23. **Онушкин, В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.: Б. И., 1995. – 232 с.

24. **Панарин, А. И.** Многоуровневое педагогическое образование [Текст] / А. И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 54 – 57.

25. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

26. **Семыкин, И. П.** Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации [Текст]: дис. . . . канд. пед. наук / И. П. Семыкин. – Оренбург, 2001. – 149с.

27. **Сергеева, Л. Б.** Управленческая культура руководителя в вузе: перспективы развития [Текст] / Л. Б. Сергеева. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 156 – 162.

28. **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами [Текст]: учебное пособие / В. П. Симонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

29. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.

30. **Сластенин, В. А.** Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры [Текст] / В. А. Сластенин. – Воронеж, 1992. – С. 6 – 9.

31. **Татьянина, Т. В.** Гуманитарный потенциал технологий педагогического общения в развитии профессиональной компетентности будущего учителя [Текст]: монография / Т. В. Татьянина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 102 с.

32. **Тонконогая, Е. П.** Директор школы в системе повышения квалификации [Текст] / Е. П. Тонконогая // Сб. науч. трудов АПН СССР, НИИ, Общ. образование взрослых. – М., 1983. – 91с.

33. **Фролова, Ю. В.** Индивидуальная поддержка школьников [Текст] / Т. В. Фролова // Воспитательная система школы: проблемы управления. – М., 1997. – С. 43–52.

34. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

35. **Шамова, Т. И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М., 2001. – 384 с.

36. **Шукшина, Т. И.** Методологические основы проектировании гуманитарных технологий в образовании / Т. И. Шукшина //Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарныхтехнологий в образовании: монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 152–174.

37. **Шукшина, Т. И.** Гуманитарные технологии в формировании управленческой компетентности будущего учителя [Текст] / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьянина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 73–79.

УДК 009: 378 (045)

Шукшина Татьяна Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, tishukshina@yandex.ru, Саранск

Еналеева Наталья Ивановна

Дандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, tishukshina@yandex.ru, Саранск

МОДЕРАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВУЗА*

Shukshin Tatyana Ivanovna

The doctor of pedagogical sciences, the professor, the pro-rector on scientific work of the Mordovian state teacher training college of a name of M. E. Evseveva, tishukshina@yandex.ru, Saransk

Enaleeva Natalia Ivanovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of the Mordovian state teacher training college of a name M. E. Evseveva, tishukshina@yandex.ru, Saransk

MODERATION AS HUMANITARIAN TECHNOLOGY OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF PEDAGOGICAL SHOTS OF HIGH SCHOOL

* Работа осуществлялась при финансовой поддрежке Министерства образования и науки за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

В современной России наблюдается мощное теоретическое и практическое обогащение технологического аспекта педагогического процесса в непрерывной системе образования. Гносеологическая связь усматривается с европейскими историческими идеями естественного и свободного воспитания, с реформаторскими типами школ конца XIX – начала XX вв. (школами «свободного воспитания» и «труда» в противовес кризисной школе «учебы»), а также с гуманистическими идеями о границах свободы человека, которые в педагогическом контексте звучат как идеи меры педагогического вмешательства в жизнь ребенка и многими другими.

Сегодня разработка технологического аспекта педагогического взаимодействия в гуманистических традициях подготовлена отечественными современными концепциями и теориями, озвученными в педагогиках ненасилия, свободы, сотрудничества, сопровождения, поддержки. В указанных парадигмах актуализируется природная сущность человека – его активность, что вносит в педагогическое мировоззрение признание за ребенком субъектной позиции, изменяет подчиненное по отношению к педагогу положение ребенка на положение обоих участников педагогического взаимодействия, осуществляющих коммуникацию на паритетных началах, то есть как человека с человеком; личности с личностью.

В настоящее время для вузовских педагогов становится привычной такая терминолексика, как тьюторство и тьюторы, синергетика в образовании, модерация и модераторы и т. п. Она отражает стремление российских педагогов ученых и практиков найти адекватные современной идеологии в мировом и российском образовании способы общения и взаимодействия, несущие обновление в педагогический процесс и педагогическую деятельность, способы преодоления трудностей во взаимосвязанных и взаимообусловленных процессах индивидуализации и социализации. Автократическая позиция традиционного педагога ненасильственно сопрягается или замещается гуманитарными технологиями, в рамках которых мощно разрабатываются активные методы обучения (АМО).

В отечественное высшее образование успешно адаптируются из мировой инновационной практики гуманитарные технологии (модерация, кейс-стади, портфолио, тьютерство и др.). И не только адаптируются, но, преломляясь содержанием образования, образовательными средами, обогащаются и приобретают новые черты, характеристики, способные обновить развивающиеся в России гуманитарные технологии в образовании [1; 2; 5; 6; 8; 9; 11; 14; 16; 20].

На современное образование возложена функция формирования личности, активной по отношению к миру, владеющей гуманитарными технологиями бесконфликтного общения с различными субъектами социального взаимодействия, навыками сотрудничества, умениями анализировать различные жизненные ситуации. В связи с этим одной из ее главных задач становится обеспечение подготовки и переподготовки педагогических кадров, владеющих гуманитарными технологиями, способных быстро адап-

тироваться к требованиям динамично изменяющегося социума, умеющих работать с людьми и решать профессиональные задачи в образовательной сфере [12; 13].

С 2009 года в научно-образовательном центре «Гуманитарные науки и образование» при Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева реализуются проекты «Развитие профессиональной компетентности педагога высшей школы», «Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений», с 2010 года – проект «Воспитательная деятельность куратора группы учреждения высшего профессионального образования» [7]. Их реализация основана на активном использовании технологии модерации.

Мы разделяем взгляд на происхождение термина «модерация» от итальянского *moderare*, что означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание» [20, с. 111].

Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-е – 70-е годы XX века в Германии. Она разрабатывалась как технология групповой работы, в которой с помощью различных рабочих техник создаются условия для принятия эффективного решения в группах. В современном значении под модерацией понимают технологию организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной» [11, с. 9]. Процесс совместной работы, организованный с помощью приемов и методов модерации, способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности.

Целью модерации принято считать достижение эффективного уровня деловой коммуникации при демократическом планировании и стимулировании активного участия сотрудников. Такое понимание предвосхищяемых результатов органично в системе переподготовки педагогических кадров, так как деловой характер коммуникации задается общностью профессиональных устремлений, открытостью к инновациям и желанием слушателей творчески обогатиться для оптимизации собственной педагогической деятельности. Технология модерации обращена к взаимообогащению профессионалов за счет погружения их в широкое семантическое поле профессионального языка, эстетическое переживания красоты своей науки, ситуации эмоционального выражения логически упорядоченного индивидуально-группового научного или учебного продукта.

В этом смысле, указанные выше проекты-программы повышения квалификации обладают потенциалом реализации их в технологиях модерации через систему активных методов обучения.

Обратимся к одному занятию из проекта «Воспитательная деятельность куратора группы учреждения высшего профессионального образования» по теме «Культурный опыт куратора в становлении личности студента» (численность группы – 25 человек). В педагогических задачах данного занятия нашел отражение общий замысел проекта, а именно: реализация

его содержания в таких технологиях, которые актуализируют и обогащают субъектную профессиональную и общую культуру слушателя-куратора посредством творческих заданий, ситуаций. При этом приобретенный слушателем-куратором в проекте опыт становится праобразом содержания и технологий его педагогического взаимодействия и общения уже со студентами своей группы.

Значительную роль в его проведении играло оснащение процесса групповой работы. Слушателям предлагался следующий вариант организации модераторских средств (табл. 1).

Таблица 1 – **Вариант организации модераторских средств**

Материал	Обеспеченность с расчетом на одного участника
«Рабочая стена» для крепления карточек	0,5 м
Писчая бумага (формата А4)	2 листа
Карточки из плотного картона (100 х 210 мм) пяти цветов: белый, желтый, оранжевый, зеленый, синий	20 шт.
Карточки из плотного картона круглой формы (100 мм) пяти цветов	По 2 шт. каждого цвета
Карточки из плотного картона (150 х 680 мм) пяти цветов	По 1 шт. каждого цвета
Маркеры разных цветов (черный, красный, синий, зеленый)	2 шт. любого цвета
Клеящий карандаш	2 шт.
Липкие точки (10 мм) пяти цветов	20 шт.

Правила групповой работы определяются объективными закономерностями эффективной совместной деятельности группы. Процесс модерации был осуществлен как последовательный ряд этапов: подготовительный, технологический, аналитический. Рассмотрим их.

На подготовительном этапе (подготовка к модерации) для успешного протекания модерации организаторы поставили перед собой ряд вопросов:

– Что произойдет после модерации?
– Что знают участники?
– Каковы их намерения, ожидания и цели?
– Как расположить группу в помещении?
– Какие ограничения уже имеются?
– Насколько знакомы участники занятия?
– Знакомы ли участники занятия с методами модерации?

Дальнейшие шаги модератора на подготовительном этапе связаны с построением сценария события. В теме «Культурный опыт куратора в становлении личности студента» на занятии слушателям предлагалось проектирование культурных маршрутов г. Саранска.

В отдельных случаях модерации организационная подготовка заканчивается разработкой сценария предстоящего события (заседания, мозгового штурма, ролевой или деловой игры). Сценарий является некоторой относительно условной оценкой возможного развития группы как системы, поскольку всегда строится в рамках предположений о будущих условиях раз-

вития, которые чаще всего непредсказуемы. Другими словами, сценарий отвечает на вопрос, что может быть, если условия развития группы как системы сложатся так, а не иначе.

Следующий этап технологический – проведение модерации, вбирал в себя различные фазы: ориентацию в ситуации, определение проблемы, фазу группообразования, разработку темы, презентацию, планирование дальнейших мероприятий (перспективных направлений деятельности) группы.

Непосредственная подготовка к работе в первую очередь связана с фазой ориентации в ситуации. Основными задачами данной фазы являются: установление эмоционально благоприятного микроклимата, выяснение потребностей группы, установление проблемного поля, определение цели мероприятия. На этом этапе слушатели знакомились друг с другом.

Фаза определения проблемы. Проблема, которой посвящен процесс групповой работы, уточнялась и формулировалась в конкретную тему: «Культурные достопримечательности г. Саранска». Тему занятия «создали» на «рабочей стене». «Рабочая стена» представляет собой открытое поле различных аспектов, которые группа хотела бы обсудить: памятники г. Саранска; музеи г. Саранска; исторические места г. Саранска; театры г. Саранска; и т. п. При этом использовались методы вызова, карточного опроса, «Clustern» и др.

Фаза группообразования. Первичное формирование группы имело едва ли не самое большое значение для успеха всей дальнейшей работы. Здесь закладываются первичные основы специализации действий членов группы, намечаются способы и формы координации и интеграции действий разных участников. На этой фазе группа делает первые шаги по превращению в коллективного субъекта деятельности. Здесь определяется, сможет ли в дальнейшем группа дать синергетический эффект, либо останется конгломератом просто общающихся между собой людей.

При организации групповой работы по достижению общих целей и принятию группового решения существуют специфические условия, связанные со стадиями развития малой группы (причины возникновения; механизмы групповой динамики; последовательность стадий движения группы по пути приобретения признаков коллектива) [14, с. 250]. При этом исследователи (Б. Такмен, Л. И. Уманский, Н. И. Шевандрин, В. А. Ядов и др.), подчеркивают, что необходимо особое внимание акцентировать на комплектование малых групп, их расположение в аудитории, организацию позиционной динамики, сотрудничества и соревнования между участниками, а также организацию конфликта.

Из известных нам способов комплектования малых групп («случайный» и «нормативный») мы выбрали способ случайного формирования. Способ случайного формирования малых групп – это свободное группообразование, когда малые группы могут образовываться по их месторасположению в аудитории или по желанию участников. Для распределения требуется незначительное количество времени. В случае нормативного образования

групп модератор может использовать приемы деления на группы, описанные С. А. Шмаковым [15].

Особое внимание со стороны модератора было уделено расположению малых групп в помещении, поэтому работа пяти групп по пять человек не дестабилизировала обстановку и не привела к снижению работоспособности участников.

Организация сотрудничества. Сотрудничество понимается как позитивное взаимодействие для достижения желаемого результата. Сотрудничество участников группы реализуется во взаимной поддержке, развитии идей друг друга, помощи, взаимовыручке, взаимной ответственности и сопровождается положительными эмоциями. В основе группового сотрудничества лежит процесс кооперации, суть которого заключается в особом способе соединения индивидуальных действий для выполнения совместной работы, в нашем случае, по созданию мини-проекта экскурсионного маршрута по одной из выбранных тем.

Организация соревнования. Соревнование между участниками значительно повышает продуктивность работы группы за счет мобилизации усилий, концентрации сил в ходе реализации соревновательного напряжения. Слушателям были предложены следующие критерии оценивания продукта: количество затраченного времени на подготовку мини-проекта; соответствие содержания теме; выразительность средств; мера вклада каждого слушателя в создание мини-проекта и его презентации.

Организация конфликта. Конфликт используется для активизации участников групповой работы, выявления и уточнения позиций, точек зрения, для мобилизации усилий и концентрации сил. Это самое сильное средство и самая острая форма организации групповой работы, поэтому использовать его нужно с величайшей осторожностью.

Фаза разработки темы начиналась с определения системы общего руководства в малых группах, методов разработки темы, формы представления результатов в конце занятия. Тема формулировалась на видном для всех участников групповой работы месте (это был лист ватмана). Разработка темы в малой группе происходило в режиме обсуждения, для которого отводилось достаточное количество времени. Основные требования к разработке темы таковы: точное отображение темы; выделение отдельных аспектов (задач) и определение их последовательности; определение возможных решений (использование метода мозговой атаки и других методов модерации); выбор лучшего решения; определение критериев для воплощения лучшего решения (Что должно быть сделано? С какой целью должно быть сделано? Кто должен делать? Кто партнеры? Каков выигрыш? Когда должно быть сделано?)

Третий этап технологии модерации – аналитический. После решения групповых задач занятие завершалось рефлексивной фазой и подведением итогов. Организация групповой рефлексии – одно из самых важных и сложных явлений групповой работы. Важнейшей задачей данного этапа являлась

оценка занятия ее участниками. Один из важных вопросов, который должен задать модератор группе, покидающей рабочую аудиторию: «Как участники оценивают прошедшее заседание?» Ответы должны быть очень краткими и представлены в визуализированном виде.

Визуализация – это процесс оптического представления мнений, идей, с использованием графических схем, пикботов и других средств наглядности. Визуализация поддерживает процесс коммуникации в группе, но не заменяет его. Содержание визуализированного материала должно соответствовать правилам, которые позволяют участникам групповой работы адекватно воспринимать представленную информацию: расстояние от участников до материала от 3 до 5 метров; использование в работе различных шрифтов; написание слов печатными буквами.

При работе с карточками необходимо соблюдать следующие условия: 1) количество карточек соответствует количеству идей; 2) тексты карточек содержат не более 7 слов; 3) на карточке расположено не более 3 строк [11, с. 45–46].

Вербализация – это процесс вербального сопровождения коммуникации участников групповой работы. В коммуникативном процессе всегда активизируются межличностные взаимосвязи. И в этом смысле коммуникация – это всегда взаимный процесс. Справедливой представляется позиция Л. Франка и М. Герхарда о том, что содержательный (деловой) разговор, как правило, выстраивается заранее – конструируется. Определяются фазы, действия, операции разговора, соответствующие его цели. Естественно, что в реальном разговоре мы не сможем полностью сохранить заготовленный конструкт и реализовать все поставленные задачи. В данном контексте под операцией понимаются те элементарные, простые формы-сигналы разговора (дискуссии), которые способствуют становлению беседы или ее окончанию. В полноценной коммуникации большинство операций комбинируются в действия. Коммуникативное действие представляет собой набор операций, объединенных одной целью. Как правило, цели направлены на сохранение и развитие контекста разговора (дискуссии). В свою очередь, комбинация действий приводит к появлению отдельных фаз беседы. Фазы беседы могут быть связаны с установлением эмоционального климата, выражением точек зрения «авторов», обсуждением и оспариванием мнений, рассмотрением проблемы с разных сторон, поиском решений и т. д. В своем комплексе фазы придают ситуации общие очертания коммуникации [18, с. 56].

Один из базовых процессов модерации – это презентация, представляющий собой невербальное сопровождение коммуникации участников групповой работы. Данный процесс протекает при соблюдении следующих условий: наличие презентатора; наличие публики (в том числе модератора); содержания (информации); контекста ситуации (культурных и коммуникативных рамок). Сущность процесса презентации заключается в отправке вербального и невербального послания с учетом того, что всякий человек может получить информацию и составлять карту когнитивных представлений с помощью органов чувств: зрение, слух, вкус, тактильно-кинестетические

ощущения, обоняние. В теории презентации все они составляют «репрезентативную систему человека» [17].

В этой связи выделяется группа репрезентативных каналов, которая играет определенную роль в ходе проведения презентации (табл. 2) [11, с. 57].

Таблица 2 – **Репрезентативная система человека**

Репрезентативный канал	Преимущество	Основание
Аудиальный	Способствует развитию идей в их повторении	Логика и критическое мышление
Визуальный	Помогает организовать идеи в единое целое	Воображение и образное мышление
Кинестетический	Обеспечивает условия для принятия конкретного мышления	Двигательная активность

В процессе своей профессиональной деятельности модератору необходимо учитывать, что при организации интеракции в группе, как правило, присутствуют участники с разными доминирующими репрезентативными каналами. Для формирования эффективных стратегий следует учитывать и такие факторы, как область познания в решении конкретной проблемы участников группы; творческие возможности участников; особенности групповой динамики; профессиональные, личностные, возрастные, половые различия группы; особенности технического, материального сопровождения групповой работы.

Одной из важных составляющих модерации групповой работы преподаватели курсов считали технику постановки вопросов. Сохранение процесса вербализации требовал от педагога-модератора знания различных форм постановки вопросов и умения применить их на практике. В практике курсов повышения квалификации использовалась расширенная классификацию вопросов Г. Хаусмана и Х. Штюрмера [19] (табл. 3).

Таблица 3 – **Расширенная классификация вопросов**

Форма вопроса	Примерное содержание	Назначение	Воздействие
Открытый	Что вы на это скажете?	Сбор информации об интересующих проблемах, темах, решениях; сбор и систематизация мнений	Располагающее – открытость, доброжелательная атмосфера
Закрытый	Вы за или против?	Побуждение к решению, управление ходом заседания	Концентрирующее
Суггестивный	Вы ведь тоже думаете, что модерация – это хорошее дело?	Ориентация на приоритетную идею	Внушающее – привнесение чужого мнения
Уточняющий	Правильно ли я вас понял, что. . . ?	Уточнение позиций	Направляющее
Риторический	Вы же не хотите сказать, что. . . ?	Обдумывание исходных положений	Побуждающее к самоанализу

Альтернативный	Мы должны обсудить этот вопрос сейчас или на следующем заседании?	Определение позиций и приоритетов	Разделяющее на микрогруппы
Встречный	Почему вы задаете этот вопрос?	Побуждение к ответу	Пугающее или побуждающее к рефлексии
Направляющий	Кажется, наша тема связана с проблемой. . . ?	Выстраивание структуры заседания	Пугающее или побуждающее к рефлексии

Занятие по теме «Культурный опыт куратора в становлении личности студента» в проекте «Воспитательная деятельность куратора группы учреждения высшего профессионального образования» позволило актуализировать все формы вопросов и получить открытость, доброжелательную атмосферу, концентрирующее, внушающее побуждающее к самоанализу, разделяющее на микрогруппы, побуждающее к рефлексии воздействие. Процедура занятия предполагала воссоздание индивидуальной культуры и культуры группы на основе рефлексии имеющегося собственного культурного опыта слушателя в целях осознания его как одного из средств воспитания студентов.

В реализации проектов «Развитие профессиональной компетентности педагога высшей школы», «Повышение квалификации руководителей школ», «Воспитательная деятельность куратора группы учреждения высшего профессионального образования» нашли применение многие известные методы модерации: метод мозгового штурма, прямая мозговая атака, обратная мозговая атака, комбинированные варианты мозговых атак (двойная прямая мозговая атака, обратная и прямая мозговая атака, прямая и обратная мозговая атака, мозговая атака с оценкой идей, мозговая атака по круговой схеме), метод номинальной группы, метод карточного опроса (метод двойного карточного опроса, модифицированный карточный опрос), метод вызова, метод точечных вопросов, метод смыслового поля, метод «горячего стула, предписание, протоколирование, систематизация ожиданий, настроений, а также такие приемы групповой работы, как анализ, синтез, сведение, восхождение, индукция, дедукция рефлексия, понимание, выращивание идеи, непонимание, сомнение, проблематизация, критика, отрицание, инверсия, приведение к абсурду [3, с. 66–102; 11, с. 68–70].

В технологии модерации наиболее распространенны основные техники: «Mind-mapping», «СВУС», «SOFT», «Clustem» и др. «Clustem» – специальный термин модераторской практики, характеризующий процесс систематизации рабочего материала по принципу от частного к общему. Технологически этот процесс состоит из ряда последовательных операций.

В качестве примера приведем таблицу ранжирования тем по проблеме «Развитие профессиональной компетентности педагога высшей школы».

Таблица 4 – **Графическое средство «Ранжирование темы»**

Темы	**Предпочтения**	**Место**
1	**2**	**3**
Управление развитием педагогического вуза в системе многоуровневого профессионального образования	+++	7

Окончание таблицы

Научно-методическое обеспечение учебного процесса в педагогическом вузе	+++	7
Научные проекты как средство развития профессиональной компетентности преподавателя педагогического вуза	++++++++++	2
Компетентностный подход в современном высшем профессионально-педагогическом образовании	++	8
1	**2**	**3**
Социально-гуманитарное знание как универсальная база развития профессиональной компетентности преподавателя вуза	++	8
Компетентностная модель в проектировании карьеры в сфере профессионально-педагогического образования	++++	6
Исследовательская компетентность преподавателя вуза	++++++	4
Речевая компетентность преподавателя вуза	++++++++	3
Социально-педагогическая компетентность преподавателя вуза в системе воспитательной работы со студентами	++++	6
Педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в условиях педагогических практик	++	8
Мониторинг качества овладения студентами педагогического вуза профессиональной компетентностью: система учета и контроля усвоения учебных дисциплин.	+++++	5
Проектирование компетентностно-ориентированных образовательных программ в педагогическом вузе	++	8
Педагогическая мастерская «Современные образовательные технологии в профессиональной деятельности преподавателя вуза».	++++++++++++	1
Мастер-класс «Мое педагогическое кредо»: презентация педагогической идеи в профессиональной деятельности преподавателя вуза.	++++++++++++	1

Технология модерации обладает достаточными возможностями для решения проблем подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Интерактивные методы обучения, используемые в каждой фазе модерации, идеально подходят для данной технологии, обуславливая качество образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Бебина, О. И.** Технология обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя / О. И. Бебина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 199–209.

2. **Буянова, И. Б.** Технологии социокультурной адаптации студентов в образовательном процессе педагогического вуза / И. Б. Буянова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 21–29.

3. **Гуманитарные** образовательные технологии в вузе: метод. пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Глубокова, И. Ю. Гутник, А. Е. Бахмутский, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына / под ред. С. А. Гончарова. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с. – С. 66–102

4. **Демиденко, О. П.** Содержание управленческой деятельности в научно-педагогическом и психологическом контексте / О. П. Демиденко, С. С. Библина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 322–329.

5. **Ерофеев, В. К.** Сценарное моделирование как технология принятия групповых решений: учебное пособие / В. К. Ерофеев, Н. Е. Карягин, Е. Г. Ноздрина. – Астрахань: изд-во Астраханского гос. пед. ун-та , 1998. – 65 с.

6. **Жезлова, С. А.** Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: дис. . . . канд. пед. наук / С. А. Жезлова. – Ярославль, 2000. – 165 с.

7. **Кадакин, В. В.** Программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Воспитательная деятельность куратора студенческой группы учреждения высшего профессионального образования / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, Н. И. Еналеева // Сборник дополнительных образовательных программ повышения квалификации научно-педагогических работников ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2010/2011 учебный год / отв. ред. В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 32–41.

8. **Лазаренко, И. Р.** Модерация как форма повышения квалификации педагогов учителей и руководителей образования / И. Р. Лазаренко, М. А. Лобанова // http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_11/mkf.html

9. **Лаптева, И. Д.** Рефлексивно-аналитические технологии как условие формирования гражданской культуры студентов педагогического вуза / И. Д. Лаптева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 145–155.

10. **Михеева, Л. В.** Развитие коммуникативной компетентности педагогов в системе повышения квалификации // Л. В. Михеева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 158–167.

11. **Петров, А. В.** Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А. В. Петров. – СПб.: «Речь», 2005. – 80 с.

12. **Плеханова, О. Е.** Профессиональная подготовка будущего учителя к осуществлению внеучебной деятельности в общеобразовательной школе / О. Е. Плеханова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 101–106.

13. **Ушачев, В. П.** Развитие профессионально-педагогического потенциала педагога в процессе инновационной деятельности / В. П. Ушачев, З. М. Уметбаев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 24–32.

14. **Шевандрин, Н. И.** Социальная психология в образовании: учебное пособие / Н. И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

15. **Шмаков, С. А.** Уроки детского досуга / С. А. Шмаков. – М.: NB МАГИСТР, 1993. – 88 с.

16. **Шукшина, Т. И.** Технологии модерации в непрерывном педагогическом образовании / Т. И. Шукшина, Н. В. Бычков, Д. Г. Нижегородов / Гуманитарные технологии в образовательном процессе вуза: проектирование и внедрение / под ред. Т. И. Шукшиной. – Морд. гос. пед. инст. – 2010. – С. 208–230.

17. **Dills, R. B.** Kommunikation in Grappen & Teams: Lehren und Lehrnen effektiver Prasentationstecnniken. Aagewandtes NLP. – Paderbom: Junfermann, 1997.

18. **Frank, L.** Das Gaspracfa – ein Weg zum mundigen Lemen. Anleitung fiir Schuieund Erwacksenenbildung / L. Frank, M. Gerhard. – Munchen: Bhrenwirth, 1996.

19. **Hausmann, G.,** Zielwirksame Moderation / G. Hausmann, H. Sturner. – Renningen-Malmsheim, 1999.

20.**Wachtel, S.** Sprechen und Moderieren in Horfunk und Femsehen. Verlag Olschlager in: Uriitersitatsverlag Konstant GmbH (UVK – Medien / Olschlager), 1994.

УДК 376 (045)

Парфенова Татьяна Александровна

Учитель ОГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида», Ульяновск

Рябова Наталья Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальных методик; Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, assist-nir@mordgpi.ru

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Parfyonova Tatyana Aleksandrovna

Teacher ОГОУ «Special (correctional) comprehensive school of VIII kind», Ulyanovsk

Ryabova Natalia Vladimirovna

The doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of correctional pedagogics and special techniques; the Mordovian state teacher training college of M. E. Evseveva.

IMAGING TECHNOLOGIES SOCIAL AND CONSUMER ORIENTATION OF THE CHILD WITH DISABILITIES

Образовательная парадигма, складывающаяся в современном обществе, ориентируется на новое содержание, иные подходы, иные права и отношения между людьми, новый педагогический менталитет. Сегодня в России предпринимаются попытки изменения отношения общества и государства к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сегодня общество и государство не может игнорировать проблемы этих детей, оно ответствен-

* Работа осуществлялась при финансовой поддрежке Министерства образования и науки за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

но за их развитие и создание условий, благоприятных для коррекционно-педагогической помощи и поддержки.

Человек с ограниченными возможностями здоровья – это совершенно иной человек, который для решения образовательных задач, стоящих перед любым человеком, должен пройти качественно иной путь, предполагающий создание совершенно иных условий. Поэтому сегодня перед педагогами встает качественно иная задача – оказание помощи ребенку с ОВЗ в жизненной ориентации, в формировании не только академической, но и его жизненной компетенции. Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей жизнедеятельности, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем, при этом движущей силой становится опережающая наличные возможности ребёнка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учётом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку – может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие [10].

Успешность жизненной ориентации во многом зависит от сформированности у детей социально-бытовой ориентации, которая определяется нами как «… свойство его личности, которое возникает в процессе социализации, характеризует нацеленность учащегося на познание социальной среды, обеспечивает включение в социум и освоение различных видов деятельности» [6, с. 9]. Поэтому значимую роль в подготовке данной категории школьников к самостоятельному включению в социально-бытовую среду общества, освоению основных видов социально-бытовой деятельности играет готовность к социально-бытовой ориентации. В контексте нашего исследования «готовность» рассматривается в двух аспектах: во-первых, как состояние; во-вторых, как качество личности. В рамках первого аспекта рассматриваемое понятие определяется как «…. действенное состояние личности, отражающее содержание принятой к решению задачи и условия её выполнения» (Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина и др.). Второй аспект рассмотрения данного понятия позволяет связать его с интеллектуальной сферой человека, его волевыми качествами, мотивами участия в предстоящей работе (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. В. Кондрашова, Е. А. Леванова, В. А. Сластенин и др.). Указанные аспекты определения понятия «готовность» находятся в тесном взаимодействии, что позволяет определить данное понятие как «…активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи,

обеспеченность психологической предпосылки эффективной деятельности» [7, с. 100], «…как устойчивая система личностно-значимых качеств, опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности в любых социально-бытовых ситуациях» [7, с. 100]. Структура готовности представлена следующим образом: личностный, когнитивный и деятельностный компоненты [6, с. 9].

Охарактеризуем составляющие *готовности к социально-бытовой* ориентации следующим образом:

– *личностный компонент* (включает устойчивое мировоззрение; социальные и нравственные убеждения; гибкость в бытовых ситуациях; самостоятельность в поиске и усвоении информации социально-бытового характера; инициативность; социальную ответственность; склонность к труду, потребность и готовность трудиться, активность, усердие, волю, сознательность, прилежание в трудовой деятельности; трудовую нравственность (отношение к трудовой деятельности и людям труда, взаимоотношения с людьми, сознание исполненного долга, ответственность); желание внести новое в процесс труда, сноровку и выносливость в выполнении трудовых операций, дисциплинированность; чувство хозяина; восприятие красоты труда и стремление сделать красивое; экономический расчет);

– *когнитивный компонент* (включает знание предметов и явлений ближайшего окружения; знания о людях, составляющих ближайшее окружение; социальных ролях, в том числе, связанных с выбором профессии; о предметах и явлениях более широкого окружения; о собственном теле, физическом здоровье; о единицах времени, природных явлениях; о различных областях индивидуальных интересов; а также нормативно-правовые и социо-культурные знания; социально-бытовые знания (знания законов природы, техники, закономерностей деятельности человека; знания об устройстве техники, инструментов и других орудий труда; о свойствах материалов и правилах выполнения технико-технологических процессов; об организации труда; а также экономические; социо-культурные; экологические, политехнические));

– *деятельностный компонент* (включает *общеинтеллектуальные* умения, например умения воспринимать, анализировать и сравнивать предметы, явления окружающей действительности; умение включать новые знания в систему уже имеющихся; прогнозировать поведение человека в соответствии с различными социальными ролями; общаться со знакомыми и незнакомыми людьми; *общетрудовые умения*, например умения планировать, анализировать, конструировать, эксплуатировать машины и приборы, измерять, оборудовать места для выполнения работы, контролировать происходящие процессы; *социально-бытовые умения*, например умения выполнять специфические для конкретного бытового процесса действия, приемы и операции; разнообразные расчеты, связанные с конкретным бытовым процессом; готовить бытовую технику к эксплуатации; выполнять трудовые

приемы обработки предметов труда вручную; определять качество заготовок, а также конечного продукта) [7].

Успешное формирование готовности к социально-бытовой ориентации осуществляется посредством специальных технологий – *технологий социально-бытовой ориентации.* Попытаемся определить сущность данного понятия. Понятие «технология» представляет интерес для исследователей различных областей знаний. Применение технологий в образовательном процессе позволило исследователям (Б. П. Лихачев, В. П. Беспалько, И. П. Волков, В. М. Шепель, М. В. Кларин и др.) говорить о «педагогических технологиях». Анализ определений данного понятия, предпринятый Г. К. Селевко в своих работах, позволил рассмотреть его в трёх аспектах: 1) научном (часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения, а также проектирующая педагогические процессы); 2) процессуально-описательном (описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения); 3) процессуально-действенном (осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств). Автор заключает, что «… педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [8, с. 15]. Таким образом, «педагогическая технология» – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса [9].

В нашем исследовании «педагогическая технология» понимается следующим образом: «… продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [2]. В нашем исследовании представляют интерес технологии, обеспечивающие формирование готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ. Исходя из того, что готовность к социально-бытовой ориентации включает три компонента, то можно выделить технологии формирования личностного, технологии формирования когнитивного и технологии формирования деятельностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации.

Технологии формирования личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации сориентированы на овладение системой мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений [3]. Общество, в которое попадет ребёнок, характеризуется совокупностью ценностей и норм; в нормах заложены эталоны, стандарты, модели поведения; ими регулируется, контролируется и оценивается поведение человека. Поэтому ребенок с ОВЗ должен познакомиться с этими нормами, осознать их, у него должно быть сформировано желание, мотив следовать этим нормам. Суще-

ствуют социальные, правовые, этические, моральные нормы, поэтому, осознавая их в разные периоды своей жизни, человек должен адаптироваться к ним. Ребёнок должен осознать, что существуют абсолютные ценности, к числу которых относят моральные, нравственные ценности. В процессе обучения у школьника формируются нормы культурного поведения, гуманные и патриотические чувства, морально-этические понятия и представления; особое внимание уделяется формированию основ межличностного и делового общения, самооценке, в том числе, отношений с окружающими, гуманного отношения к другим людям. В процессе применения технологий формирования личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации можно ориентироваться на следующие рекомендации: во-первых, регулирование поведения ребенка, оказание помощи, поддержки человеку в трудной жизненной ситуации, создание условий для самореализации, что может быть достигнуто в ходе диалогического взаимодействия участников образовательного процесса (например, с этой целью эффективно используются технологии, адресованные на конкретного человека); во-вторых, регулирование социального взаимодействия, обеспечивающего разрешение или предотвращение конфликта внутри социальной группы; поддержка социальных групп, чье материальное, социальное положение изменилось в связи с новыми социально-экономическими или политическими условиями; создание условий, содействующих самореализации членов социальной группы (например, с этой целью эффективно технологии, ориентированные на социальную группу) [1].

Технологии формирования когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации обеспечивают организацию учебно-познавательной деятельности учащихся. В основе данной технологии лежит процесс формирования понятий. Работа над понятием может осуществляться посредством применения следующего алгоритма: 1) истоки происхождения понятия, 2) определение понятия, его составных частей, 3) философское истолкование понятия (по возможности), 4) условия существования понятия, 5) обобщение и ограничение понятия, 6) практическое приложение, 7) использование понятия в других разделах, использование понятия в других научных дисциплинах [9]. Данный алгоритм может быть основой процесса усвоения той или иной урочной темы, освоение которой осуществляется на специально организованных уроках. Алгоритм усвоения урочной темы может быть представлен следующим образом: 1) восприятие; 2) осмысление; 3) понимание; 4) обобщение; 5) закрепление; 6) применение.

Структура урока, на котором изучается та или иная урочная тема, может быть представлена следующим образом: во-первых, изучение нового материала, предполагающее ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; осуществление операций, связанных с формированием мировоззренческих и нравственных убеждений (20–25 мин); во-вторых, закрепление, предполагающее первичное повторение содержа-

ния материала; организацию осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, которые требовали бы увязки нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверку понимания учащимися нового учебного материала и установление уровня усвоения (5 мин); в-третьих, домашняя работа, которая предполагает вторичное повторение учебного материала урочной темы; повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учётом новых знаний и умений, которые были получены учащимися в результате изучения урочной темы; дальнейшее осмысление новой информации, приобретённой в результате изучения урочной темы (15–20 мин); в-четвертых, проговор содержания урочной темы, что предполагает актуализацию знаний и умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; ещё одно повторение знаний, которые приобретаются в результате изучения урочной темы (5–6 мин); в-пятых, фронтальное повторение, предполагающее актуализацию знаний и умений, выделение главного в пределах урочной темы; организацию тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организацию итогового повторения (в пределах всех учебных тем, которые уже пройдены) (12–15 мин) [9].

Технология формирования деятельностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации базируется на том, что у учащихся сформированы определенные знания по изучаемой теме. Данная технология нацелена на то, чтобы первоначально сформировать у учащихся умения анализировать объект предстоящей деятельности, проектировать конечный результат труда, планировать свою работу и выполнять основные трудовые операции. Ещё в 20-е годы XX в. возникло понятие «педагогическая техника», и с тех пор она исследуется многими педагогами и психологами (В. А. Кан-Калик, Ю. И. Турчанинова, А. А. Крупенин, И. М. Крохина, Н. Д. Никандров, А. А. Леонтьев, Л. И. Рувинский, А. В. Мудрик, С. В. Кондратьева и др.) [4; 5]. Педагогическая техника входит в педагогическую технологию как её инструментальная сторона, она представляет собой совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом. Владение основами педагогической техники – это необходимое условие вооружения технологией. Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с детьми [9]. Т*ехнология формирования деятельностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации включает такие техники, как техники формирования представлений о конечном результате труда; техники формирования умений планировать предстоящую социально-бытовую деятельность; техники отработки конкретных трудовых операций, приёмов, действий; техники выполнения комплексных практических работ.*

Формирование представлений о конечном результате труда может быть организовано следующим образом: первоначально демонстрируется результат деятельности, уточняются возможности использования продукции, проводится тщательный качественный и количественный анализ продукта деятельности, определяются условия труда, а также необходимые орудия и материалы, а затем у учащихся формируются четкие представления о цели задания и условиях его выполнения.

Техника формирования умений планировать предстоящую социально-бытовую деятельность может быть представлена следующим образом: 1) знакомство с планом работы; 2) тщательное изучение технологической карты, выделение составных частей хозяйственно-бытового процесса; 3) показ и объяснение с опорой на технологическую карту; 4) повторение плана; 5) упражнения в выполнении отдельных приемов; 6) выполнение трудового задания; 7) отчет о выполнении трудового задания.

Отработка конкретных трудовых приёмов осуществляется в ходе выполнения серии упражнений, направленных на формирование умений выполнять сложные операции. Выполнение таких упражнений предполагает первоначальную демонстрацию порядка выполнения операций, рассматривание инструментов, используемых при этом, демонстрацию двигательной программы. Обязательным является самостоятельное выполнение школьниками демонстрируемых упражнений. *Техника формирования сложных трудовых приёмов* может быть представлена следующим образом: 1) формирование знаний и представлений о результатах выполнения операций; 2) изучение последовательности действий с помощью операционной карты; 3) характеристика действий; 4) знакомство с оборудованием, обеспечивающим выполнение операции; 5) отбор необходимых инструментов и материалов; 6) показ учителем последовательности выполнения операции; 7) самостоятельное выполнение школьником операции; 8) упражнения в практическом освоении трудовых приемов на практике.

С ориентацией на данные техники учат детей с ОВЗ выполнять различные практические работы социально-бытового характера. Данная работа реализуется с учетом следующего алгоритма: 1) инструктирование учащихся о трудовом задании; 2) ознакомление с объектом предстоящей деятельности, определение условий ее выполнения и формирование целостного представления о конечном результате; 3) планирование деятельности, предполагающее изучение плана, расположенного на технологической карте; 4) самостоятельное описание учениками основных этапов выполнения операций, их расположение в заданной последовательности; 5) повторение отдельными детьми или группой учащихся сложных приемов хозяйственно-трудового процесса; 6) выполнение практической работы, оказание индивидуальной помощи отдельным учащимся; 7) подведение итогов занятия, анализ полученных результатов, их сравнение с образцом.

Таким образом, жизненная ориентация ребенка с ОВЗ зависит от сформированности социально-бытовой ориентации. Социально-бытовая ориентация понимается как продукт процесса и результата социализации, гарантирую-

щий формирование свойства человека познавать социальную среду, включаться в нее, осваивать различные виды деятельности. Структура готовности к социально-бытовой ориентации учащегося может быть представлена тремя компонентами: личностный, когнитивный, деятельностный. Технологии формирования готовности к социально-бытовой ориентации представляют собой систему приемов и способов решения проблем включения человека в социум, а также овладения различными видами социально-бытовой деятельности. С ориентацией на структуру готовности к социально-бытовой ориентации учащегося выделяют технологии формирования личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации, технологии формирования когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации, технологии формирования деятельностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации. В основе данных технологий лежит взаимодействие педагога образовательного учреждения и учащихся с ОВЗ; это взаимодействие осуществляется с учётом интересов воспитанников, оно направлено на организацию их жизнедеятельности; в данных технологиях акцент сделан на решение жизненных проблем участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Бордовская, Н. В.** Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования / Н. В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.

2. **Девяткова, Т. А.** Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / Т. А. Девяткова, Л. Л. Кочетова, А. Г. Петрикова, и др.; под ред. А. М. Щербаковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.

3. **Липский, И. А.** Социально-педагогические технологии духовно-нравственного воспитания / И. А. Липский // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2008. – № 2. – С. 22–27.

4. **Прилепская, Н. А.** Акмеологический подход к инновационно-креативной работе педагога / Н. А. Прилепская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 280–285.

5. **Профессионально-педагогическая** компетентность гуманитаных технологов в человеческих отношениях / под ред. В. Н. Панферова, В. В. Семикина, Н. Б. Лисовской. – СПБ.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 352 с.

6. **Рябова, Н. В.** Дидактическая система подготовки студента педагогического вуза к социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. . . . д-ра пед. наук / Рябова Наталья Владимировна. – Саранск, 2008. – 39 с.

7. **Рябова, Н. В.** Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника / Н. В. Рябова. – Саранск, 2007. – 240 с.

8. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. **Сластенин, В. А.** Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

10. **Требования** к структуре основных образовательных программ / Альманах: ИКП РАО. – 2010. – № 14. URL:http://almanah.ikprao.ru/14/st02.htm

УДК 378.147-057.875

Бабушкина Лариса Евгеньевна

Аспирант кафедры педагогики «Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева», lb_77@list.ru, Саранск

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА: ХАРАКТЕРИСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ*

Babushkina Larisa Evgenievna

The post-graduate student of pedagogic's chair of «the Mordovian state teacher training college of M. E. Evsevieva», lb_77@list.ru, Saransk

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE: CHARACTERISTIC AND TECHNOLOGIES OF FORMATION

В настоящее время важным элементом подготовки квалифицированных специалистов в высшей школе является формирование дополнительных качеств выпускника, к которым относится и владение социокультурной компетенцией. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата предусматривается владение социокультурной компетенцией: «специалист должен быть готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям» [14].

Успех формирования социокультурной компетенции студентов педвуза зависит от согласованности моделей мира и языка, воспринятых участниками этого процесса. В целях реализации коммуникативных интенций партнеры используют социокультурные знания, практические навыки общения,

* Работа осуществлялась при финансовой поддрежке Министерства образования и науки за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

личностные характеристики, языковые умения. Следовательно, социокультурную компетенцию выделяют в качестве составляющей коммуникативной компетентности, эффективность развития которой, как считает Кутняк С. В. зависит от ряда предпосылок: от уровня общекультурного развития, от глубины самопознания, от сформированности потребности в общении, от наличного опыта целенаправленного сотрудничества [9].

Целесообразно рассмотреть и определить место социокультурных навыков в ее составе, поскольку сформированность коммуникативной компетентности проявляется в процессе общения. Анализ литературы (Карпова, Л. И., Маргус Т.) позволяет выделить следующие компоненты коммуникативной компетентности:

– *лингвистическая компетенция* – знание самого лингвистического кода, т. е. лексики и правил произношения, словообразования, орфографии и построения предложений способность понимать и использовать морфологию и синтаксис;

– *социолингвистическая компетенция* – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, т. е. учитывать адресата при построении сообщения, осознавать разные уровни вежливости и официальности, обеспечивать их правдоподобность;

– *социокультурная компетенция* – знания культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения, этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения;

– социальная компетенция – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих возможностях осуществлять коммуникацию, способность к сотрудничеству и преодолению проблем, возникающих в процессе общения [1];

– *дискурсивная компетенция* – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей, выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания; объединять грамматические формы и значения для получения единого устного или письменного текста и разных жанрах – повествование, очерк, научный доклад или деловое письмо;

– *стратегическая компетенция* – вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась: перефразирование, описание вместо названия, переключение на родной язык без перевода, обращение к партнеру по коммуникации с просьбой назвать тот или иной предмет, использование невербальных сигналов, уклонение от использования в разговоре понятий, незнакомых партнеру по коммуникации [7].

Таким образом, социокультурная компетенция относится к внутренней структуре коммуникативной компетентности, где предполагаются иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться невостребованной в том случае, если

коммуниканты не обладают знаниями в системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Как отмечают эксперты Совета Европы, составляющие коммуникативной компетентности соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции [7]. Более того, различные компетенции обучающегося вплотную связаны с аспектами индивидуального, когнитивного, прагматического и эмоционального характера в соответствии с которыми формулируются цели и задачи обучения.

Формирование социокультурной компетенции студентов неязыковых факультетов в рамках профессионально-педагогической подготовки требует использования теоретико-методологических подходов. Сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов обеспечивает эффективное решение данной задачи, так как они обеспечивают организационную комплексность его построения и реализовывают потенциал вуза в воспитании личности, способной и готовой к диалогу культур в условиях расширения и качественного изменения сфер международного сотрудничества.

Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта [2].

Личностно-ориентированный характер обучения, учитывающий индивидуальные особенности обучаемых, стал основой личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку, который предполагает самостоятельность студентов в процессе обучения; опору на имеющиеся знания студентов в различных областях; учет социокультурных особенностей студентов; учет эмоционального состояния студентов; целенаправленное формирование учебных умений; ограничение ведущей роли преподавателя, выступающего в функции помощника, консультанта, советника; использование аутентичных материалов.

Анализ научных исследований (Коробова Е. В. [8], Алексеев Н. А. [2]) показывает, что личностно-ориентированный подход направлен на выявление социокультурной составляющей коммуникативной компетентности. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка, своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение студентов в диалог культур.

Личностно-ориентированный подход фактически означает передачу студентам неязыковых факультетов контроля над процессом обучения, что, безусловно, способствует мотивации приобретения знаний, но может не соответствовать целям формирования социокультурной компетенции в рамках современного общества.

Целесообразность использования наряду с личностно-ориентированным подходом компетентностного подхода при определении результата формирования социокультурной компетенции студентов педвуза актуальна, и механизм внедрения компетентностного подхода в образование разрабатывается на федеральном уровне.

По мнению многих ученых (В. И. Байденко, Д. А. Махотин, Ю. В. Фролов и др.), компетентностный подход – это возможность для образования соответствовать запросам постиндустриального общества, поскольку компетентность в большой степени соответствует запросам работодателей, являясь интегрированным показателем качества профессионального образования.

Вместе с тем к настоящему времени не существует единой точки зрения по определению основных категорий данного подхода «компетентность» и «компетенция». Исследователи либо используют оба термина, считая их синонимами (В. Медведев, Ю. Татур), либо разводят эти понятия, придавая каждому из них различные смыслы (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, Л. М. Митина).

Считаем правомерной и оправданной позицию Татьяниной Т. В., что не следует отождествлять эти понятия в силу их различной интерпретации в контексте педагогических инноваций. Термин «компетентность» предлагается употреблять, когда речь идет о единой интегральной характеристике студента. В случае, когда надо охарактеризовать компетентность специалиста в одной из областей его деятельности, предлагается употреблять термин «компетенция». Таким образом, компетентность складывается из компетенций или частных компетентностей [12].

Итак, выделим некоторые сущностные характеристики компетенции:

– интегрированное сочетание знаний, умений, способностей и установок, оптимальных для того, чтобы быть востребованным не только в современной производственной среде, но и для решения профессиональных и личностных проблем самостоятельно и творчески;

– способность делать что-либо хорошо, эффективно с высокой степенью саморегулирования в широком формате контекстов, самооценки, саморефлексии; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды [15].

Опираясь на проведенный анализ психолого-педагогических теоретических и практических отечественных и зарубежных исследований (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Хаймс, С. Адам, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), считаем целесообразным принять определение «компетенции» как «интегрированное сочетание знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, оптимальных для самостоятельного и творческого решения профессиональных и личностных проблем». Особо следует отметить, что это единство теоретического знания и практической деятельности и универсальный язык для описания результатов образования на мировом уровне в настоящее время.

На современном этапе развития высшего профессионального образования различные аспекты формирования социокультурной компетенции при

обучении иноязычному общению рассматривали в своих работах такие отечественные ученые, как Т. Н. Астафурова, Г. А. Воробьев, В. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др. В исследованиях А. Я. Касюк, В. В. Ощепковой, В. П. Сысоева, С. Г. Тер-Минасовой и др. нашли свое отражение проблемы, связанные с социокультурным компонентом содержания обучения иностранному языку.

С точки зрения исследователя И. А. Зимней, социокультурная компетенция – способность анализировать коммуникативные акты и соотносить их с культурой поведения носителей различных языков, представителей тех или иных социальных слоев конкретного общества, их ролевого поведения в конкретном ситуативном контексте [6].

В нашем понимании, социокультурная компетенция – интегративная характеристика специалиста, отражающая способность и готовность применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка в процессе профессиональной деятельности и умений в сфере межкультурной коммуникации, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как коммуникабельность, эмпатичность, толерантность [4].

Акцент на формировании социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов педвуза обусловлен необходимостью развивать способности использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией общения, т. е. владеть ситуативными вариантами языка. Известно, что у каждой культуры своя логика, своё представление о мире, влияющее на коммуникативное поведение. То, что значимо в одной коммуникативной культуре, может быть несущественным в другой. Содержание коммуникативной культуры не ограничивается лишь речевыми моделями, паттернами, клише, которые необходимо использовать в определённой речевой ситуации. Коммуникативная культура включает в своё содержание элементы невербальной коммуникации, знание которых, наряду с перечисленными составляющими, оказывает существенное влияние на успешность межкультурной коммуникации. В качестве таких элементов можно выделить следующие: расстояние между собеседниками, иерархические отношения, конфиденциальная атмосфера, правила обмена информацией. Социокультурная компетенция предполагает изучение лингвистического поведения, которое, как и любая другая категория социального поведения, регулируется определенными правилами. Приобретение социокультурной компетенции другого языка может быть процессом долгим и сложным, так как он подразумевает осознание социальных ценностей, которые лежат в основе различных способов использования языка данным лингвистическим социумом [10].

Коммуникативный подход рассматривает обучение иностранному языку в неразрывной связи с аутентичными ситуациями общения, которые повлияли на определение критериев социокультурного содержания:

– тематический критерий: систематическая информация (о жизни, учреждениях, культурных достижениях и т. д.); полная информация (энциклопедическая, детализация какого-либо аспекта); репрезентативная информация (характерные/типичные особенности);

– личностный критерий – интересы учащегося: повседневная жизнь, конструктивно-сравнительные аспекты различий мировосприятия, представления о стране изучаемого языка, специфические интересы индивидуумов и групп изучающих (сферы деятельности, хобби);

– критерий доступности социокультурных явлений: явления, доступные для презентации в учебной аудитории (предметы, картины, действия, объяснения); явления, легко интегрируемые в лингвистические аспекты, т. е. когда наблюдается родство между социокультурными и лингвистическими явлениями (знаки и правила дорожного движения и модальные глаголы) [7].

Язык используется в различных ситуациях в рамках определенных сфер общения, число которых в жизни общества не ограничено. Учитывая приведенные выше критерии отбора социокультурного содержания обучения иностранному языку, выделяются четыре сферы употребления языка.

1) личная, отражающая личную жизнь человека, в первую очередь дом, семью и друзей;

2) общественная, охватывающая деятельность человека как субъекта общества или как члена какой-либо организации;

3) профессиональная, отражающая деятельность человека на роботе;

4) образовательная, связанная с учебным процессом, как правило, институционально организованным [7].

Любая ситуация в рамках какой-либо сферы общения характеризуется следующими основными компонентами: место и время; социальная характеристика; участники общения; предметы (одушевленные и неодушевленные), окружающие говорящего/изучающего; происходящие события; действия, которые выполняют участники общения; тексты, которые используются в данной ситуации.

Личная и общественная сферы относятся к ситуациям общего социокультурного характера (однако, часть ситуаций общественной сферы может интерферировать в профессиональную сферу, например, ситуации, связанные с политическими и юридическими вопросами), в то время как профессиональная сфера в основном представляет ситуации специфического общения, хотя наиболее простые ситуации, касающиеся личной занятости человека, можно отнести к личной сфере. Что касается образовательной сферы, то она занимает промежуточное положение в зависимости от характера образовательных ситуаций (общее или профессиональное образование). Учитывая гибкость, выделенных сфер общения, можно схематично показать взаимопроникновение ситуаций общения в пределах трех уровней обучения (Рисунок 1).

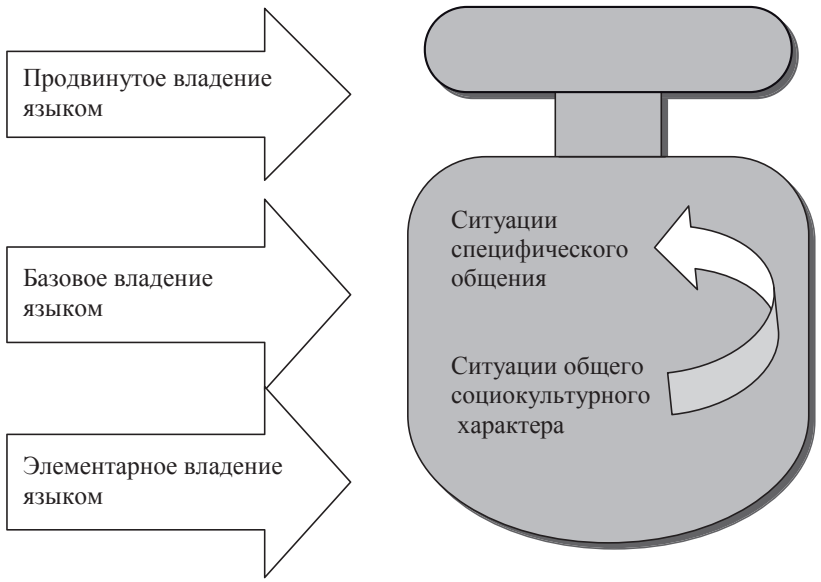


Рисунок 1 – **Распределение социокультурного содержания по уровням обучения иностранному языку**

Как видно из приведенной схемы, ситуации общего социокультурного характера плавно интерферируют в ситуации специфического общения, делая средний уровень обучения промежуточным. При этом каждый уровень учитывает все три критерия отбора социокультурного материала.

Данная система может служить инструментом для определения основных сфер общения студентов педвуза при формировании социокультурной компетенции:

– дифференциация лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная);

– грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении;

– основные социокультурные явления, характерные для профессиональной речи;

– понятие об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях;

– культура и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета;

– диалогическая и монологическая речь с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств и основных коммуникативных ситуаций неофициального и официального общения, основы публичной речи (устное сообщение, доклад, презентация);

– понимание диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации;

– виды текстов: несложные прагматические тексты и тексты по широкому и узкому профилю специальности;

– виды речевых произведений: аннотация, реферат, тезисы, сообщение, частное письмо, деловое письмо, биография.

Однако важно не только сформулировать социокультурную компетенцию будущего специалиста, но и предложить технологии ее формирования и контроля. Анализ научной литературы (Г. А. Бордовский, Н. В. Бордовская, В. В. Гузеев, Н. А. Кузнецова, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, Н. В. Рябова, А. П. Тряпицына, Т. И. Шукшина и др.) и образовательной практики показывает, что важнейшим средством решения данной проблемы выступают гуманитарные образовательные технологии, приоритетно ориентированные на развитие личностного потенциала студентов педвуза.

Понятие «гуманитарная образовательная технология» наполнено смыслами «уважение личности», «ценность жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни» и др. Это направление комплексно разрабатывается в программах ЮНЕСКО. Педагогическое сообщество также продуцирует новый дискурс образования, направленный на определенные модели построения обучения с позиций толерантности, сохранения здоровья, признания прав и достоинств студентов педвуза, разнообразия мнений, опыта и жизненных позиций, языковой культуры, а также многих других факторов жизненного уклада, деятельности и отношений [5].

Как показывает анализ научной литературы и образовательной практики, к числу гуманитарных образовательных технологий следует отнести: проектное обучение, рефлексивное обучение, технология модерации, информационно-коммуникационные технологии, технологии обучения методом кейсов, проектные технологии и технологии модульного обучения и др.

Отметим, опираясь на известных исследователей И. Столбовой [11], А. Ташкинова [13], Н. Бычкова [5] и многих других, что одними из эффективных гуманитарных образовательных технологий являются современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения.

При использовании ИКТ в преподавании иностранному языку на неязыковых факультетах можно, с одной стороны, внести новое качество обучения в рамках компетентностного подхода. С другой стороны, на основе новых ИКТ можно нагляднее представить специфику данного предмета, быстрее задействовать воображение обучаемых, облегчить усвоение изучаемого материала, повысить познавательный интерес.

Для формирования заявленной социокультурной компетенции в инновационных технологиях обучения необходимо задействовать коммуникативную составляющую современного учебного процесса. Другими словами, передача, хранение, воспроизведение учебной информации посредством ИКТ создает возможности становления нового качества обучения иностранному языку. Средства ИКТ освобождают преподавателя от множества рутинных функций.

Педагог может управлять процессом обучения, создавая оптимально гибкие программы изучения предметного курса, доступные во времени и пространстве, индивидуально подходящие к каждому обучаемому. При этом у

обучаемого вырабатываются навыки общения с компьютером, появляется опыт использования современных ИКТ, воспитываются качества коммуникативности и социальной интерактивности. Учебная деятельность становится более качественной, эффективной, предметно ориентированной, доступной и интересной [11].

Как уже было отмечено, в настоящее время при разработке курсов по иностранному языку на неязыковых факультетах в большей степени необходимо опираться на самостоятельные виды обучения. Будущий специалист должен не просто получить определенную сумму знаний, но научиться самостоятельно приобретать знания, уметь работать с информацией, овладевать способами познавательной деятельности, чтобы в дальнейшем не терять уровень компетентности и постоянно стремиться к повышению своей квалификации. Поэтому при организации современного курса обучения иностранному языку поддержка учебного процесса должна опираться на стимулирование различных видов самостоятельной работы обучаемого: изучение учебного материала, осуществление самоконтроля и получение самооценки, выполнение самоанализа по результатам выполненных учебных мероприятий и проведение самокоррекции своей последующей учебной деятельности.

Таким образом, обучающая среда для современных курсов обучения иностранному языку, способствующая формированию социокультурной компетенции должна иметь следующие инновационные составляющие:

– средство коммуникации, т. е. инструмент передачи информации содержания изучаемого курса посредством ИКТ, а также оперативный инструмент взаимодействия преподавателя и студента;

– средство обучения, т. е. инструмент формализации знаний изучаемой предметной области;

– средство автоматизации процесса познания, подготовки, обработки и представления учебного материала;

– средство контроля, т. е. инструмент оперативной проверки знаний обучаемого и корректировки его познавательной деятельности [4].

Следовательно, на современном этапе формирования социокультурной компетенции необходимо создание интегрированной обучающей среды по иностранному языку нового поколения. Данная учебно-информационная среда является удобным средством создания, хранения и воспроизведения учебно-методических материалов, осуществляет обучение и воспитание студентов в условиях глобальной информатизации общественной жизни, использует как новые, так и традиционные приемы, методы и средства обучения иностранному языку, повышает роль самостоятельной работы студентов, а также стимулирует их самостоятельную познавательную деятельность.

Следует отметить, что функциональные возможности новых ИКТ должны в большей степени ориентироваться на визуализацию традиционного учебного текста, т. е. использовать зрительные образы, различные формы, схемы, цвет в структурированном оформлении теоретического материа-

ла. Текстовая составляющая при этом должна быть только дополнением к образно-визуальному ряду, демонстрируемому на экране монитора, выполняющего функцию модифицированной школьной доски. Немаловажное значение в успешном применении компонентов нового поколения имеет и разработка доступного и понятного пользовательского интерфейса, стимулирующего самостоятельную познавательную деятельность обучаемого.

Особенно актуальными в новых технологиях обучения являются вопросы создания, развития и использования инструментария для оценки качества знаний и социокультурной компетенции, приобретаемых студентами в педвузе. Нами разработаны практикумы «Электронный французский» и «Электронный латинский», предназначенные для получения знаний (демо-лекции), проведения контроля знаний, умений и навыков студентов (проверочные, текущие и итоговые тесты, которые содержат обширный перечень разнообразных по форме вопросов для тематического контроля). Тесты могут быть использованы для организации самоконтроля со стороны студентов, а также текущего контроля по темам и комплексного итогового контроля по дисциплине в целом [3].

Как показывает опыт исследований по формированию социокультурной компетенции с помощью использования электронного практикума, такой элемент образовательного процесса востребован для обеспечения качественного обучения, он стимулирует познавательную деятельность студентов, повышает их интерес к изучаемому предмету.

Необходимо отметить, что социокультурная компетенция формируется и контролируется в процессе обучения за счет самих инновационных образовательных технологий. Например, пока студент не освоит сетевые информационные технологии, он не сможет выполнить самоконтроль и пройти текущее тестирование. Немаловажное значение для формирования социокультурной компетенции имеет наличие структурированного плана учебных мероприятий, предлагаемых студентам в начале образовательного процесса, с наличием ссылок на нужные компоненты учебно-методического комплекса. Это организует и дисциплинирует обучаемого. Кроме того, активизации учебной деятельности способствуют внедренные в электронный практикум сервисы общения преподавателя со студентами: форумы по актуальным вопросам изучения иностранного языка, прямые общения в чате, заочные консультации по электронной почте [13].

Таким образом, формирование социокультурной компетенции с помощью ИКТ является инновационной стратегией современного обучения иностранному языку в педвузе. В частности, ее формирование у студентов неязыковых факультетов:

– совершенствует умения адекватно оценивать коммуникативную ситуацию и реагировать на высказывания собеседника, используя речевые патерны, модели, приемлемые в конкретной ситуации общения;

– стимулирует интерес обучающихся к проблемам межкультурной коммуникации;

– усиливает когнитивную, развивающую функции учебного процесса, что положительным образом влияет на отношение обучающихся к другим лингвокультурам;

– модернизирует процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе за счёт включения в содержание учебной программы заданий коммуникативной направленности, в процессе выполнения которых обучающиеся имеют возможность познакомиться с особенностями коммуникативного поведения представителей иноязычных стран с помощью ИКТ.

Библиографический список

1. **Аксютина, З. А.** Концепция компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе / З. А. Аксютина // Сибирский педагогический журнал № 3. – Новосибирск, 2011. – С. 129–138.

2. **Алексеев, Н. А.** Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.

3. **Бабушкина, Л. Е.** Возможности применения информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в педагогическом вузе / Л. Е. Бабушкина // Наука и инновации в Республике Мордовия: материалы VII республиканской научно-практической конференции – Мордов. гуманит. Ин-т [и др.; редкол.: В. А. Нечаев (отв. ред.), А. В. Захарян и др.]. – Саранск, 8–13 февраля 2008. – С. 485–489.

4. **Бабушкина, Л. Е.** Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педвуза / Л. Е. Бабушкина // Интеграция образования. – 2010. № 1 – С. 9–14.

5. **Бычков, Н. В.** Технологии развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений / Н. В. Бычков // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 19–22.

6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.

7. **Карпова, Л. И.** Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе [Электронный ресурс]: На материале английского языка: Дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.02. / Л. И. Карпова – М.: РГЕ, 2005 – 208 с.

8. **Коробова, Е. В.** Использование личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку студентов Зубово-Полянского педагогического колледжа / Е. В. Коробова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 13–16.

9. **Кутняк, С. В.** Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–18.

10. **Маргус, Т. О.** социолингвистической компетенции студентов / Т. Маргус // Высшее образование в России. – 2007. – № 2. – С. 118–121.

11. **Столбова, И. Д.** Использование Интернет-ресурсов в обучении техническим дисциплинам // Труды междунар. конф. «Информационные технологии в на-

уке, образовании, телекоммуникации, бизнесе» / И. Д. Столбова, В. А. Лалетин, М. Н. Крайнова. – Ялта; Гурзуф, 2005. – 51 с.

12. **Татьянина, Т. В.** Гуманитарный потенциал технологий педагогического общения в развитии профессиональной компетентности будущего учителя: монография / Т. В. Татьянина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 102 с.

13. **Ташкинов, А.** Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях образования / А. Ташкинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–133.

14. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») 22 декабря 2009 г. – № 788

15. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 37.034-053.5 (045)

Серикова Лариса Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, LarisaSerikova1@yandex.ru, Саранск

Нижегородов Денис Геннадьевич

Аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, nir@mordgpi.ru, Саранск

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ И НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*

Serikova Larisa Aleksandrovna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics preschool and elementary education department, Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. E. Jevsevjev, LarisaSerikova1@yandex.ru, Saransk

Nijegorodov Denis Gennadyevich

The post-graduate student of chair of pedagogics of the Mordovian state teacher training college of a name M. E. Evseveva, nir@mordgpi.ru, Saransk

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013г. г. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02. 740. 11. 0427)

FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL AND MORAL-STRONG-WILLED QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN IN MODERN SYSTEM OF EDUCATION

На современном этапе развития общества, который характеризуется духовно-нравственным кризисом, особую значимость приобретает процесс создания у подрастающего поколения базовой иерархии представлений, ценностей и мотивов, которая, являясь сущностной характеристикой мировоззренческой и нравственной сфер сознания, могла бы обеспечить духовный рост каждой личности, обогащение палитры ее нравственных качеств, преобладание добрых и гуманных поступков над стремлением к достижению материальных благ, к удовлетворению материальных потребностей и желаний. Документы последних лет, определяющие направление развития системы образования (положения о модернизации системы образования, федеральные и региональные концепции воспитания), тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса; требуют переосмысления задач духовно-нравственного воспитания как первостепенного приоритета в образовании. В документах и нормативно-правовых актах системы образования все чаще подчеркивается значимость нравственного, духовно-нравственного воспитания как направления педагогической деятельности, призванного решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов. «Нравственная компонента содержания образования характеризует и определяет цели, смысл и сущность образования. Актуальность аксиологического аспекта современного образования вызвана как раз тем фактом, что образование все больше утрачивает духовно-нравственные ценности и традиции» [9, с. 195–196].

Модернизация современного воспитательного процесса в условиях общеобразовательной школы должна быть определена перспективными потребностями развития личности во благо общества и государства. Очевидно, что для достижения столь гуманной цели необходимо применение соответствующих педагогических принципов, подходов, методов и технологий воспитания, которые делают невозможным взгляд на ребенка как на объект воздействия, пассивного носителя свойств и качеств [4].

В педагогическом словаре нравственность рассматривается, «во-первых, как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т. д.; во-вторых, как система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь» [7, с. 92].

В исследованиях современных ученых под нравственным воспитанием понимается: интериоризация культурных ценностей, раскрытие способностей и сущностных сил человека (Р. С. Гарифуллина); организованная деятельность по стимулированию ценностной рефлексии, творчества и самостоятельности (О. В. Трескина); регуляция духовно-нравственного состояния (А. Н. Моргун).

Анализ научных исследований привел нас к выводу, что авторы устанавливают взаимосвязь между нравственным воспитанием как процессом и духовными, нравственными, волевыми качествами личности как его результатом. Нравственное воспитание понимается как «целенаправленный процесс изменений духовного облика и характера личности» (Т. И. Петракова); «формирование заданных качеств и свойств личности» (Т. И. Куржева); «регуляция духовно-нравственного состояния» (А. Н. Моргун); «создание условий и факторов для формирования потребности к духовно-нравственному совершенствованию» (В. А. Беляева).

Выделен ряд концепций, представляющих духовность и нравственность как совокупность определенных качеств, а именно: готовность к сочувствию и соучастию, минимальная «духовная дистанция» (И. В. Бурцева); способность к сопереживанию, сочувствию (С. А. Газалиев); осознанная гражданская позиция, социальная активность (Ф. Ф. Кузнецов); интеллектуальные и эмоциональные свойства, потребности и привычки (Л. И. Рувинский); требовательность к себе и ответственность перед другими (Ю. П. Азаров); способность противостоять неудачам (Б. М. Бим-Бад); свобода, ответственность, трансцендентность (В. В. Рыжов).

Проблема формирования нравственных качеств личности интересовала и интересует представителей различных отраслей знаний. Философские аспекты этой проблемы рассмотрены в трудах С. Ф. Анисимова, Е. А. Ануфриева, В. Г. Афанасьева, Л. П. Буевой, О. Г. Дробницкого; раскрыты психологические и социальные механизмы перехода социального морального опыта во внутреннюю психологическую сферу, в том числе и в качества личности, в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б . Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, Г. С. Костюка, Д. Б. Эльконина и др.; методологические основы, теоретические и методические вопросы воспитания нравственных качеств школьников освещены в исследованиях Н. И. Болдырева, Б. З. Вульфова, Г. П. Ивановой, А. В. Иващенко, Б. Т. Лихачева, А. А. Люблинской, Д. И. Фельдштейна, В. Т. Чепикова и др.

Дальнейшее изучение проблемы воспитания нравственных качеств личности привели к появлению в современной науке исследований, посвященных рассмотрению особенностей формирования отдельных групп нравственных качеств личности. Так, О. Б. Брыкалова, анализируя педагогические концепции, раскрывающие сущность и структуру базовой культуры личности наряду с познавательно-мировоззренческим, социально-гражданским и созидательно-преобразовательным компонентами базовой культуры личности выделяет:

– опыт поиска смысла жизни, ценностного самоопределения, духовного планирования, нравственного поступка – духовно-нравственный компонент;

– опыт переживаний, вызванных различными жизненными событиями, преодоления кризисов, жизненных трудностей» [2, с 102]. То есть предполагается наличие определенного уровеня сформированности духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности.

В последнее десятилетие также появились труды, посвященные исследованию условий применения традиционных и инновационных форм приобщения учащихся к духовно-нравственным ценностям (Р. С. Гарифуллина, Л. А. Ибрагимова, В. И. Новикова, Т. И. Петракова, С. А. Хамматова и др.); исследования, статьи и выступления, связанные с возрождением традиций духовно-нравственного воспитания и образования (Л. В. Бурмистрова, В. К. Журавлев, И. В. Метлик, Т. В. Склярова, В. И. Слободчиков, Л. В. Сурова, Р. Янушкявичюс и др.); работы, посвященные изучению влияния религиоведческих курсов и процесса религиозного образования на формирование духовно-нравственных качеств личности (В А. Беляева, С. Ю. Дивногорцева, С. А. Ефименкова, Т. И. Куржева, Т. И. Петракова, Н. П. Шитякова и др.).

Однако до настоящего времени вопросы формирования духовно-нравственных качеств личности школьника, определения характера взаимосвязи процессов формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности не получили систематического анализа. В педагогической литературе только намечаются общетеоретические подходы к решению этой проблемы, не представлена сущность и структура духовно-нравственных качеств личности школьника, недостаточно внимания уделяется раскрытию психолого-педагогических условий и механизмов их формирования, нет единого подхода к определению характера взаимосвязи процессов формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности школьника.

Для выявления сущности, содержания и механизмов формирования духовно-нравственных качеств личности современного школьника обратимся к анализу понятий «нравственные качества», «духовные качества», «духовно-нравственные качества» «формирование духовно-нравственных качеств личности».

Как отмечалось ранее, единого подхода к определению данных понятий в современной науке нами не обнаружено. Авторы подходят к их определению по-разному: от указания основополагающих признаков понятия до перечисления качеств, формирование которых оптимально на конкретном возрастном этапе развития личности.

Так понятие «нравственные качества личности» рассматривается как «динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в пове-

дении и деятельности» [12, с. 34]. Значение нравственных качеств в процессе личностного становления человека неоценимо велико и признается с древнейших времен. Как отмечают М. А. Якунчев и С. Н. Горшенина уже в народной педагогической культуре «в процессе совместной деятельности в результате интериоризации ценностей, норм и правил поведения у подрастающего поколения формировались такие качества, как отзывчивость, гуманность, бережливость, рачительность» [13, с. 27].

Определения понятия «духовные качества» в психолого-педагогических исследованиях нам обнаружить не удалось. На наш взгляд это обстоятельство обусловлено сложностью в определении понятия «духовность». В современных исследованиях отмечается, что «духовность» − это весьма сложное многомерное качество человека, которое проявляется через восхождение к высшим человеческим идеалам и ценностям; гармонизацию взаимоотношений в семье, со сверстниками, педагогами, с любым человеком; переживание доброты, совестливости, любви, гуманности и др.

В современной психолого-педагогической науке нет четкой границы между понятиями «нравственные» и «духовно-нравственные» качества личности. Большинство исследователей, говоря о духовно-нравственных качествах личности, расширяет спектр ее нравственных качеств за счет включения качеств, которые изначально в сознании обывателя соотносились с религией, таких как милосердие, покаяние, прощение и др.

На наш взгляд, духовно-нравственные качества предполагают стремление личности к наивысшему уровню нравственного развития, поскольку духовность должна быть наднравственной, обращенной к высшим ценностям бытия. У ребенка в процессе воспитания должны формироваться наивысшие чувства, основанные на нравственности и способствующие его духовному развитию. Чаще всего это стремление к Абсолютному Добру, в каком бы виде оно не представало в сознании ребенка, безграничная любовь к миру, желание помочь любому живому существу, вера в прекрасное, совестливость и др. Именно на основе этих чувств и ценностей будут формироваться духовно-нравственные качества личности. Как отмечает С. А. Курносова, «основанные на эмоциях эстетическое воспитание, нравственное воспитание не охватывают достаточно полно спектр задач воспитания эмоциональной отзывчивости… Нравственные качества ребенок также не обретает неотвратимо в результате целенаправленного школьного воспитания. Не проживая положительных отношений к нравственным явлениям, дети становятся невосприимчивыми к происходящему» [8, с. 193]. На наш взгляд, именно духовно-нравственные качества интегрируют в себе нравственные качества, нравственно-волевые устремления и эмоциональную отзывчивость, переводя ребенка на более высокий уровень духовного развития. На этом этапе меняется мотив действия – личность действует не по букве закона, а по велению совести. Весь этот процесс кажется слишком сложным для психических структур ребенка, но, как показывают многочисленные исследования, ребенок младшего школьного возраста, и даже до-

школьник, прекрасно разбирается в сложных вопросах духовной жизни и имеет значительный духовно-нравственный потенциал. На наш взгляд, во многом это объясняется ограниченностью социального, в том числе и нравственного, духовного опыта ребенка. Он еще не подвергает сомнению то, что он чувствует: добро, наличие силы, управляющей его жизнью, искренность, открытость миру и др.

Базируясь на чувствах и ценностях личности, духовно-нравственные качества ребенка представляют собой еще более сложное образование, поскольку не только интегрируют в себе несколько компонентов (потребностно-мотивационный, интеллектуально-чувственный, поведенческо-волевой), но и предполагают укорененность определенного типа поведения в сознании. Духовно-нравственные качества должны отражать отношение личности к окружающей действительности и устойчиво проявляться в поведении и деятельности.

Именно наличие у человека стойких убеждений и целостного мировоззрения Л. И. Божович связывает не просто с волевой регуляцией, а с волевой организацией личности [1]. Одним из путей формирования волевой сферы личности ребенка традиционно считается его нравственное воспитание. Однако, по мнению П. А. Рудика, моральное воспитание не может быть осуществлено вне волевой деятельности [10]. Это положение, на наш взгляд, не привлекло к себе должного внимания ученых и практиков, а между тем оно имеет принципиальное значение. Пренебрежение им приводит к тому, что дети хотя и становятся образованными в отношении нравственности, но их знания о ней не проявляются в соответствующей волевой деятельности, то есть у них зачастую формируется декларативная нравственность. В связи с этим Е. П. Ильин пишет: «первые попытки (а во многих случаях – и дальнейшие) осуществления нравственных принципов требуют проявления силы воли. То есть дети становятся нравственными через использование волевого усилия, а не волевыми через использование нравственных принципов. Это потом, когда нравственное поведение станет для них нормой, привычкой, оно само будет облегчать совершение волевых поступков» [6, с. 193]. Проявление, например, доброты связано с необходимостью побороть в себе желание оставить что-то для себя, пожертвовать своим временем, оказывая помощь другому. Отсюда рассчитывать на то, что если школьники знают, как вести себя нравственно, то у них уже развита нравственность, нет достаточных оснований. Поэтому в педагогике большое внимание уделяется формированию нравственных привычек поведения, иначе говоря, стереотипов поведения, в которых реализуются нравственные принципы. И большая роль в таком тренинге нравственного поведения принадлежит волевой регуляции, связанной с проявлением различных волевых качеств.

А. В. Зосимовский, рассматривая нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии, не разделяет нравственное и волевое воспитание. Исследователь подчеркивает, что «месяцы напряженной целенаправлен-

ной деятельности дают для духовного созревания личности значительно больше, чем многие годы ее пестования в условиях бесконфликтного или малоконфликтного воспитания» [5, с. 50]. Поведенческая практика детей должна быть организована так, чтобы за время обучения в школе каждый воспитанник мог целенаправленно продвигаться в развитии при самостоятельном решении все более сложных и конфликтных моральных задач. По его мнению, в сложившейся практике воспитания оптимальные нормы нравственно-волевого «закаливания» личности не соблюдаются. Во многих школах преобладает «малоконфликтная педагогика», избавляющая воспитанников от проявления волевых усилий, культивирующая узколичные установки. Воспитатели, как правило, не находят способов включения всех учащихся в дела и заботы, требующие существенного нравственно-волевого усилия, самостоятельных решений, проявления высокой гражданской ответственности. Подобного рода просчеты в организации поведенческой практики воспитанников неизбежно приводят к тому, что упускается наиболее благоприятный период для их нравственно-волевого воспитания, что в дальнейшем бывает трудно восполнить.

Б. З. Вульфов и В. Д. Иванов предлагают оценивать непосредственное влияние воспитания на формирование личностных свойств и качеств воспитанников: «Только педагогика непосредственно связана (детерминирована в поступках человека) с такими личностными характеристиками, как особенности мышления и эмоционально-волевой сферы, подвижность психических процессов, темперамент и характер… Именно этими параметрами во многом обусловлены и обучение (учение), и воспитание отдельного человека. К сожалению, это плохо учитывается даже профессионалами…» [3, с. 50].

Как отмечалось ранее, проблема формирования нравственно-волевых и духовно-нравственных качеств личности особую важность приобретает в период школьного обучения и сопровождает человека на протяжении всей жизни. У учащегося впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов. В этот период осуществляется переход от сознания к самосознанию, наряду с осознанием потребностей активно формируются нравственные установки и способность к осуществлению волевых усилий. Поэтому возникает задача такой целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира личности ценностным содержанием на всех этапах образования.

Так мы приходим к мысли о том, что вопросы организации процесса нравственного воспитания личности на современном этапе модернизации системы образования остаются чрезвычайно актуальными. В государственном масштабе назрела реальная необходимость теоретической разработки и практической апробации методик и технологий осуществления духовно-нравственного и нравственно-волевого воспитания школьников и формиро-

вания иерархии ценностей, линии поведения, адаптированных к изменяющимся социокультурным условиям.

Формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности в учебно-воспитательном процессе связывается учеными с различными психолого-педагогическими явлениями и рассматривается в совокупности проявлений в процессе деятельности и общения. При этом основной акцент делается на: осознанно-эмоциональном усвоении нравственности (Л. И. Рувинский); постепенной выработке простейших моральных черт и свойств, последующей их интеграции (И. Ф. Харламов); определяющем значении мировоззрения (И. Г. Школьник); становлении особой оценочной деятельности и овладении способами социальной ориентировки (Г. Е. Залесский); активном социально-психологическом обучении (В. Л. Марищук); решении моральных дилемм (С. В. Молчанов) и др.

Говоря о формировании у школьников духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности в аспекте взаимодействия с миром, мы неизбежно обращаемся к процессу социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей. Когда взрослые пытаются передать детям представления об идеалах, о благе, о справедливости, о красоте тем же способом, каким передаются знания, то есть в форме декларации истин, догматов, правил, они могут быть выучены, усвоены, но не становятся жизненной позицией, внутренним убеждением. При очевидной связи процессов передачи знаний и освоения ценностей действия эти значительно различаются и именно потому, что передача ценностей, как и формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств, может происходить только во взаимодействии людей как субъектов, то есть в общении, результатом которого становятся совместно выработанные ценности, качества личности, а сам процесс приобретает духовную сущность.

В связи с этим мы приходим к мысли о том, что формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности школьника должно быть основано на общении и взаимодействии, которое может быть охарактеризовано как совместная для воспитателя и воспитанника духовно-практическая (освоение духовного опыта, накопленных человечеством духовных ценностей; «формирование человека» как духовного существа, носителя знаний, чувств, образов, представлений, вкусов, качеств) или духовно-продуктивная (производство духовных ценностей, то есть идеальных образований (мысли, идеи, теории, представления)) деятельность.

Особую значимость исследование проблемы организации нравственного воспитания в рамках приобрело в последние годы в связи с разработкой «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», реализацией Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», проектированием и внедрением нового Федерального государственного образовательного стандарта. Изложенные в вышеназванных документах методологические основы формирования нравственной

культуры личности предполагают целенаправленную разработку методических и технологических аспектов организации процесса нравственного воспитания школьников через формирование индивидуальной системы нравственных ценностей, ориентаций, качеств и свойств личности.

Эти свойства и качества личности представляют собой психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия личности с миром в системе общественных отношений. Они устойчиво проявляются в отношениях, сознаются, закрепляются в чертах характера, свойствах личности, в привычках и формах поведения. Высшим уровнем нравственного поведения, мерилом нравственной устойчивости человека является сознательное владение собой, сохранение твердости, верности нравственным убеждениям, особенно в кризисных и экстремальных ситуациях.

Исходя из этого, можно утверждать, что, говоря о формировании мировоззрения, мы неизбежно обращаемся к процессу социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей. При очевидной связи процессов передачи знаний и передачи ценностей, действия эти значительно различаются и именно потому, что трансляция и восприятие, освоение ценностей могут происходить только во взаимодействии людей как субъектов, то есть в общении, результатом которого становятся совместно выработанные ценности и смыслы, а сам процесс приобретает духовную сущность. Именно в процессе духовного общения происходит формирование нравственных ценностей.

Процессы становления иерархии ценностей личности протекают в условиях взаимодействия нескольких областей психики: мировоззренческих структур, моральной, когнитивной, мотивационной сфер, привнося изменения в каждую из указанных структур и влияя на нравственную жизнь индивида. Следует учитывать, что нравственные ценности являются результатом не пассивного наблюдения за окружающим и отражения личностью моральных норм, а продуктом их активной переработки и трансформации, освоения, постепенного превращения во внутренние личностно значимые эталоны и мотивы поведения. При этом важно, чтобы ситуации освоения системы ценностей возникали не только спонтанно, в условиях общества, но изначально механизмы их освоения должны формироваться в системе образования, в процессе реализации аксиологического подхода, когда создаются специальные условия для становления основ личностной ценностной иерархии, нравственного воспитания человека. Отечественное образование как важнейший социальный институт духовного развития личности, должно обеспечить приобщение молодежи к духовным ценностям общества; воспитание нравственной чистоты, создание условий для развития человека как субъекта культуры и собственного жизнетворчества, оказать помощь в развитии творческого потенциала, способностей в жизненном самоопределении и самореализации.

Исходя из вышесказанного, эффективный процесс формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности школьника представляется нам как профессиональное взаимодействие в условиях образовательного пространства педагогических работников и других специалистов, направленное на совместное с ребенком полноценное развитие его личностных качеств, необходимых для осуществления практической и продуктивной духовно-нравственной деятельности, позволяющее адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе, с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социумом, способствующее самореализации и саморазвитию личности с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка. Именно в процессе такого взаимодействия, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций наиболее эффективно осуществляется нравственно-волевое и духовно-нравственное воспитание человека.

Необходимым для осуществления эффективного формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности школьника является создание условий и возможностей в рамках объективно данного воспитаннику образовательного пространства для активного личностного развития и самореализации при максимальном использовании доступного в конкретном возрасте нравственного потенциала личности; успешного формирования основ саморазвития, в том числе и духовно-нравственного, детей школьного возраста в образовательных учреждениях. То есть речь идет о создании культурно-образовательной среды, которая, по мнению А. П. Тимощенко представляет собой «особое воспитательное пространство, главный концептуальный приоритет которого – гуманистическая, личностная центрированность, единство процессов социализации и воспитания личности на основе актуализации личностно-значимой деятельности, расширения возможностей практического и социального опыта, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся, обеспечивающих развитие личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций» [11, с. 107–108]

Эффективный процесс формирования духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств личности школьника должен основываться на развитии особого характера субъект-субъектных отношений педагога и учащихся, предполагающих признание школьника основной ценностью образовательного пространства, его полноценным субъектом, изменение типа взаимоотношений между воспитателем воспитанником, переход к сотрудничеству, взаимопомощи; на понимании духовного аспекта развития личности как осмысления, переосмысления себя через систему высших ценностей и преобразования мира, себя в мире в процессе духовно-продуктивной и духовно-практической деятельности.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Что такое воля? [Текст] / Л. И. Божович // Семья и школа. – 1981. –№ 1. – С. 32–35.

2. **Брыкалова, О. Г.** Базовая культура личности в педагогическом осмыслении [Текст] / О. Г. Брыкалова // Сибирский педагогический журнал. – 2010 –№ 10. – С. 99–106.

3. **Вульфов, Б. З.** Основы педагогики: учебное пособие [Текст] / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.

4. **Горбунов, Н. А.** Проблема самовоспитания нравственно-волевых качеств у подростков в образовательном процессе детско-юношеских спортивных школ / Н. А. Горбунов // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань, Центр инновационных технологий, 2007. – № 4. – С. 48–54.

5. **Зосимовский, А. В.** Нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии [Текст] / А. В. Зосимовский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 48–52.

6. **Ильин, Е. П.** Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 288 с.

7. **Коджаспирова, Г. М.,** Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

8. **Курносова, С. А.** Модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников [Текст] / С. А. Курносова // Сибирский педагогический журнал. – 2010 –№ 10. – С. 193–201.

9. **Наливайко, Н. В.,** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) [Текст] / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.

10. **Рудик, П. А.** Воля и ее воспитание [Текст] / П. А. Рудик // Ученые записки ГЦОЛИФК . –вып. 1. – 1945. – С. 12–24.

11. **Тимощенко, А. П.** Организация культурно-образовательной среды учащихся профессионального училища как педагогическая проблема [Текст] / А. П. Тимощенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010 –№ 10. – С. 106–113.

12. **Чепиков, В. Т.** Теоретические основы нравственного воспитания [Текст] / В. Т. Чепиков. – Нальчик, 1992. – 120 с.

13. **Якунчев, М. А.** Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа [Текст] / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011 –№ 1 (5). – С. 25–30.

УДК 378 (045)

Белова Наталья Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, belkasun@mail.ru, Саранск

Кашкарева Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, kashea@mail.ru, Саранск

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ*

Belova Natalya Anatolevna

Doctor of Education, Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Russian Language Teaching of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsev'ev, belkasun@mail.ru., Saransk

Kashkareva Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Russian Language Teaching of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsev'ev, kashea@mail.ru, Saransk

THE EXPERIENCE OF METHODOLOGICAL WORKSHOP APPLICATION IN BACHELOR PROFESSIONAL TEXT WORK TRAINING DURING CHANGES IN EDUCATIONAL SYSTEM

Очевидно, что социокультурная модернизация общества возможна только на основе и через систему образования, которая на сегодняшний день находится в изменяющихся условиях, продиктованных самой современностью, ее требованиями, ее неудовлетворенностью качеством образования в целом. Так, по результатам мониторинга специалистов Психологической службы образования РФ, современный учитель не умеет организовать урок в деятельностной парадигме, деятельность в группе, работу с различными категориями детей, с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, родители), не владеет общей психологической культурой речевого общения… (из доклада В. А. Сластенина на Международной

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02. 740. 11. 0427).

научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», Москва, 16–17 сентября, 2010 г.). Действительно, для современного учителя, не получившего специальной подготовки, представляется достаточно сложным «организовать урок в деятельностной парадигме», поскольку это требует наличия специальных умений – умений осуществления профессиональной текстовой деятельности, в основе которых лежит осмысление феноменов «деятельность», «текстовая деятельность», «профессиональная текстовая деятельность педагога».

Под профессиональной текстовой деятельностью педагога понимаем многоэтапный процесс, или комплекс его интеллектуально-текстовых действий, мотивирующихся интерпретацией (внутренней и внешней), направленных на смысловое восприятие исходного для предстоящего учебного общения текста (часто собственно научного) в ходе чтения или слушания, планирование его использования в ходе предстоящего общения, приводящее к преобразованию исходного текста и, в конечном итоге, к продуцированию нового учебного текста (оформленного по законам научно-учебного подстиля) как основного средства, реализующего образовательные, развивающие и воспитательные задачи процесса обучения [2].

Одной из эффективных технологий, применение которой направлено на формирование и совершенствование у будущего учителя умений профессиональной текстовой деятельности, считаем технологию методической мастерской, под которой понимаем такую **технологию обучения** студентов – будущих учителей, которая позволяет развивать и совершенствовать их методические компетенции в пространстве моделирования ситуаций профессиональной деятельности и включает следующие компоненты: представление о планируемых результатах обучения, диагностику изначальных и текущих знаний и умений, а также сформированных компетенций обучаемых, применение различных методов и приемов в соответствии с оптимальной моделью обучения. В качестве **формы организации процесса обучения** студентов, актуализируя диктуемые логикой технологического процесса конкретные этапы, методическая мастерская создает учебное пространство для моделирования ситуаций профессиональной деятельности, в котором последовательно формируются и совершенствуются специальные компетенции будущих учителей [1; 3]. Уверены, что для преподавателя педагогического вуза умения организовывать методическую мастерскую являются своего рода «ключом для педагогически целесообразного режима обучения и воспитания» (выражение В. А. Сластенина), способом формирования у обучаемых способности к принятию творческих и профессионально обоснованных решений.

Формирование у бакалавров педагогического вуза профессиональной коммуникативной компетенции и ее обязательной составляющей – профессиональной текстовой деятельности – возможно через осуществление профессионально-ориентированной риторической подготовки в рамках учебного курса «Педагогическая риторика», который вводится в услови-

ях изменяющейся образовательной среды как обязательная дисциплина на всех факультетах педагогических вузов. Формирование данного вида профессиональной компетенции как основная образовательная цель может быть достигнута через выполнение следующих задач: знакомство с основными положениями педагогической риторики как частной риторической дисциплины, изучение которой дает основы профессиональной коммуникативной компетентности; знакомство с основами речевого общения в профессиональном педагогическом коллективе, с тем, какими речевыми и личностными качествами должен обладать педагог, чтобы достичь наиболее эффективного общения с учащимися, родителями, коллегами; знакомство с особенностями реализации различных видов речевой деятельности, обусловленных характером педагогической деятельности; знакомство со стилистическими и жанровыми особенностями и разновидностями педагогической речи; знакомство с принципами анализа и создания профессионально значимых высказываний; овладение бакалаврами – будущими педагогами речью как важнейшим средством обучения, развития, воспитания учащихся, одним из инструментов профессиональной деятельности, осуществляющейся в различных учебно-коммуникативных ситуациях; развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и сформированные умения в новых, постоянно меняющихся, условиях проявления определенной коммуникативной ситуации, способной искать и находить собственные решения многообразных профессиональных задач; подготовка бакалавров к созданию профессионально значимых речевых произведений разных жанрово-стилевых особенностей, уместных в разных учебно-коммуникативных ситуациях; подготовка бакалавров к реализации сформированной профессиональной коммуникативной компетенции в ходе осуществления будущей профессиональной деятельности.

Процесс изучения дисциплины «Педагогическая риторика» направлен на формирование у бакалавров следующих компетенций: *общекультурных* (владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики); *профессиональных* (*общепрофессиональных:* осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; владение основами речевой профессиональной культуры; способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания; способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях; готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного

процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников; *специальных компетенций:* способность использовать совокупность знаний профессионально-риторического характера о речевой специфике организации профессионального педагогического общения с целью обеспечения его эффективности; способность к грамотному решению профессиональных задач посредством соблюдения соответствующих норм речевого поведения в процессе организации учебно-педагогической коммуникации; способность к организации результативного общения в различных учебно-педагогических ситуациях учебной коммуникации посредством решения определенных речевых задач; овладение опытом анализа и создания профессионально значимых типов текстов).

Содержание дисциплины «Педагогическая риторика» может быть разбито на следующие модули:

Модуль № 1 «Специфика педагогического общения» включает изучение вопросов о педагогическом общении как предмете изучения педагогической риторики; о педагогической риторике как частной риторической дисциплине, о педагогическом общении, его видах, функциях, стилях; об уроке и учебно-речевой ситуации общения; о типологии коммуникативного намерения в деятельности учителя; о педагогическом общении как сфере повышенной речевой ответственности; об учителе-ораторе, об основных особенностях устного публичного выступления; об учителе как коммуникативном лидере, о требованиях к речевому поведению учителя и о речевых приемах, используемых учителем для достижения различных коммуникативных намерений.

Модуль № 2 «Речевая деятельность учителя» предполагает изучение специфики речевой деятельности как разновидности деятельности, видов речевой деятельности, этапов создания и восприятия текста, механизмов речи, приемов педагогической интерпретации учебного текста, текста как результата речевой деятельности учителя, специфики учебного текста, категорий текста, особенностей педагогического говорения и педагогического слушания, отличительных признаков чтения в профессиональной деятельности учителя, «методического чтения» как специфичного подвида чтения учителя, коммуникативных качеств речи учителя.

Постижение бакалаврами модуля № 3 «Профессионально значимые речевые жанры» включает изучение следующих вопросов: характеристика речевого жанра и анкета речевого жанра; объяснительный монолог как педагогически значимый речевой жанр; приемы педагогической интерпретации учебного текста; сравнение в объяснительной речи учителя; педагогический диалог в различных ситуациях урока; обобщение как речевой жанр

учителя; устный развернутый ученический ответ как текст; педагогическая характеристика как жанр деятельности учителя; похвала и порицание в системе речевых жанров учителя; стилистические особенности речевых жанров учителя.

Основным принципом формирования у бакалавра педагогического вуза профессионально-коммуникативной компетенции и ее основной составляющей – профессиональной текстовой деятельности – считаем следующий: от разноаспектного анализа профессионально-ориентированных текстов разных стилей и жанров через различные их корректировки, добавления, совершенствования, включения фрагментов самостоятельной текстовой деятельности к продуцированию собственных текстов профессионально-ориентированного содержания разных стилей и жанров.

Указанные модули (модуль № 1 «Специфика педагогического общения» и модуль № 2 «Речевая деятельность учителя») являются универсальными для изучения студентами всех факультетов педагогического вуза: они отражают «матричное» построение универсальной учебной дисциплины «Педагогическая риторика». Однако усвоение содержания данных модулей может быть построено с учетом специфики каждого факультета. Так, для будущих учителей истории изучение темы «Речевая ситуация как ключевое понятие учебного курса «Педагогическая риторика»» может быть организовано посредством методической мастерской, где уместно использовать в качестве метода обучения интерпретационный метод – педагогическую интерпретацию профессионально ориентированных текстов специфического исторического содержания: переписки Александра Македонского со своим учителем Аристотелем [4].

После знакомства на методической мастерской с основными структурными компонентами речевой ситуации (говорящий, или адресант; слушающий, или адресат; социальные роли, занимаемые адресантом и адресатом; предмет речи, место и время общения, цель, или коммуникативное намерение), учет которых необходим для контролирования ситуации, для построения уместного и эффективного речевого общения, участникам мастерской предлагается познакомиться с конкретными текстами, найти и охарактеризовать в них компоненты речевой ситуации.

В III веке до н. э. в Древней Греции великий учитель Аристотель обучал великого ученика – будущего царя – Александра Македонского. Обучение осуществлялось в основном в форме устных бесед. Прошло некоторое время, Александр стал могущественным царем, Аристотель остался учителем. Александр, находясь у себя во дворце, просматривает книги, которые выходят в его владениях: какие-то сразу откладывает в сторону, какие-то оставляет себе для чтения. Так, открыв очередную книгу и пролистав несколько страниц, Александр отбрасывает ее, повелевает принести бумагу и пишет следующее (до знакомства с текстом письма Александра Македонского преподаватель воссоздает возможный контекст реальной ситуации, инициирующей написание письма): *«Александр Аристотелю желает благополучия.*

Ты поступил неправильно, обнародовав учения, предназначенные только для устного преподавания. Чем же будем мы отличаться от остальных людей, если те самые знания, на которых мы были воспитаны, сделаются всеобщим достоянием? Я хотел бы превосходить других не только могуществом, сколько знанием о высших предметах. Будь здоров» [4, с. 4–5]. Для более эффективного смыслового восприятия обучаемыми последнего предложения в тексте Александра Македонского (для этого необходимо сделать паузу после слова «сколько») преподаватель может использовать такой методический прием, как предложение участникам мастерской воспринять себя в роли говорящего.

Далее преподаватель с помощью того же методического приема предлагает участникам мастерской представить себя в роли Аристотеля: «Если бы вы были Аристотелем, что бы Вы ответили на такое письмо Александра Македонского?» Участники мастерской предлагают разные варианты возможных ответов Аристотеля, которые бы успокоили Александра, спорят друг с другом, отстаивая уместность своих высказываний. Таким образом, включая у студентов механизм антиципации, преподаватель организует активное смысловое восприятие ими текста (чуть позже окажется, что ответ, присланный Аристотелем, частично уже есть в самом письме Александра Македонского: *«…обнародовав учения, предназначенные только для устного преподавания…»*).

Далее долгожданная встреча студентов с текстом ответного письма Аристотеля: *«Ты написал мне о своих чтениях, выражая мнение, что их следовало бы сохранить в тайне. Знай же, что они и изданы, и не изданы, потому что понятны только слушавшим нас. Будь здоров, царь Александр!»* [4, с. 5].

Следующим этапом методической мастерской становится работа по выявлению и характеристике компонентов речевой ситуации, представленной в данных текстах. Определяя интеллектуальные, речевые, психологические особенности адресанта, отраженные в его текстовой деятельности (образованный, тщеславный, с высоким уровнем речевой культуры – данные выводы аргументируются: использование высокой лексики, осложненных синтаксических конструкций и т. п.), участники погружаются в текст, интерпретируют его – осуществляют первый этап профессиональной текстовой деятельности – смысловое восприятие исходного текста. Текстовая деятельность участников мастерской по восприятию второго текста строится по тому же принципу: анализ речевой ситуации. Оказывается, что автор текста – риторически грамотный человек (в первом предложении ответного письма как бы сжимается все содержание послания Александра Македонского), так ведет себя человек, который хочет показать, что он прекрасно понимает собеседника, что он внимателен к его словам. Уровень его речевой культуры очень высок, хотя слова, употребленные в тексте Аристотелем, не имеют словарной пометы «высокое», как у Александра Македонского (участники мастерской задумываются над этим явным парадоксом, приходят к выводу, что и в реальной речевой действительности чем проще

высказывается человек, тем понятнее его тексты – чем замысловатее, тем туманнее речь. Оказывается, говорить просто и понятно – это высшая степень речевой культуры человека).

Интересной по результатам смыслового восприятия текста как разновидности текстовой деятельности является организация работы студентов по определению социальных ролей коммуникантов: равноправные ли социальные роли у партнеров по общению в первом и втором текстах (кто пишет: ученик учителю или царь подданному? Кто является автором второго текста: учитель или подданный?). Лишь пристальное внимание к тексту, его языковым особенностям позволяет найти правильные ответы на вопросы и спродуцировать будущим учителям истории эффективную текстовую деятельность: ученик не может давать оценки деятельности своего учителя – значит, автором первого письма является царь; учитель продолжает обучать своего ученика, используя особую грамматическую форму, свойственную именно речи учителя – повелительное наклонение глагола (*«знай же, что и изданы, и не изданы…»*).

Далее представим ряд возможных специальных заданий для студентов факультета физической культуры в ходе изучения дисциплины «Педагогическая риторика», осуществлявшегося на методических мастерских по разным модулям: наблюдение за профессиональной деятельностью учителей физической культуры с позиции определения места похвалы и порицания как речевых жанров, с позиции определения специфики сочетания вербальных и невербальных средств обучения; характеристика речевых жанров, свойственных речи учителя физической культуры: речевого приказа, педагогической характеристики, резюме, инструкции; создание профессионально значимых текстов (и их жанрово-стилевое преобразование): создание похвальной речи в адрес спорта, физической культуры (тех, кто занимается спортом и т. п.) и преобразование похвальной речи во вступительную речь учителя на первом уроке по физической культуре; составление инструкций для учащихся на темы: «Предотвращение нападения в домашних условиях», «Предотвращение нападения на улице», «Предотвращение нападения в общественном транспорте» и некоторые другие формы; определение специфики стилистической окраски речи учителя физической культуры, определение интеграционной специфики стилей в профессиональной текстовой деятельности учителя физической культуры; наблюдение за речью спортивных комментаторов и осуществление ее анализа с точки зрения ее стилистической и эмоциональной окраски; составление памятки для начинающих спортивных комментаторов: «Речевые правила комментирования спортивных соревнований». Большое место среди практических заданий занимает анализ исходных профессионально ориентированных текстов с точки зрения выявления и характеристики всех компонентов речевой ситуации, зафиксированной в тексте.

Приведем пример методической мастерской «Уроки физкультуры в системе современного школьного образования», при организации которой

также используется достаточно эффективный интерпретационный метод – метод, применяемый в процессе осмысления «чужих» текстов (профессионально ориентированных) и создания собственных.

Еще до непосредственной интерпретации текста, для его верного понимания предлагаем студентам серию вопросов, реализующих прием создания проблемной ситуации, который включает механизм антиципации и позволяет осуществить предпонимание текста: «Вы знаете, каково отношение в современной школе к урокам физической культуры? Как повысить статус предмета? В чем исключительное преимущество уроков физкультуры? Как и для чего должен использовать свои знания учитель физической культуры?. . «. После такой беседы выясняется, что студенты-первокурсники выбор профессии связывают лишь с так называемым личным фактором, что они сосредоточены в большей степени на себе (*«Хочу развить свои физические данные…», «Мечтаю стать тренером…»* и т. п.). Далее предлагаем обучаемым следующий текст из журнала «Физическая культура в школе»: *«Урок физкультуры слишком отличается от других. Сложно осознать, что незнание орфограмм, таблицы Менделеева или закона Бойля-Мариотта отнюдь не в полной мере определяет жизненные критерии человека. Многое из изученного в школе ребятам придется забыть, поскольку выбранная профессия вряд ли потребует знаний по всей школьной программе. А вот физическое развитие каждого из наших подопечных, умение правильно реагировать на нагрузки и уметь восстанавливать ресурсы своего организма, снимать стрессовые ситуации за счет внутренних резервов, в конце концов, просто самоутверждение, формируемое в процессе изучения предмета «Физическая культура», наверняка, будет иметь значение в течение всей его жизни. Те умения и навыки, которые мы закладываем в сознание детей на своих уроках, не только улучшают их физическое состояние, но и дают возможность проверить свои силы, развить чувство собственного достоинства, что впоследствии сказывается на всем их существовании и в первую очередь отразится на воспитании будущего поколения. Единственный вариант сохранения здоровой и жизнеспособной нации – это развитие физической культуры именно за счет общеобразовательных учреждений, поскольку они были и остаются единственным институтом в данной области для широких масс…»*. После активного восприятия данного текста организуется следующая беседа (просим ответить на вопросы, приводящие в действие *механизм компрессии*): «Какую проблему выдвигает автор текста? Какова его позиция по обсуждаемой проблеме? Согласны ли вы с ней? Обоснуйте свои мысли, приводя аргументы из текста и из собственного опыта». Требуем пристального внимания к каждому слову, просим приводить в качестве обоснования авторские фразы. Ответы студентов *(«Автор говорит о важности урока физкультуры в школе…, «Автор убежден, в исключительности этого урока. С его аргументами не поспоришь: знания понадобятся в жизни не по всем предметам, а вот здоровое состояние организма – это то, что нужно человеку любой профессии: спасателю, врачу, бизнесмену,*

строителю…», «Приятно, что говорят о нужности нашей профессии, так высоко ее ценят: «Единственный вариант сохранения здоровой и жизнеспособной нации – это развитие физической культуры именно за счет общеобразовательных учреждений…», «Я согласен с автором на сто процентов, я даже теперь по-другому смотрю на задачу учителя физкультуры…» и другие) иллюстрируют развитие их компрессионной возможности по осмыслению текста, сжатия его до ответа на конкретный вопрос и, в конечном итоге, позволяют судить о степени понимания текста обучаемыми.

Таким образом заканчивается первый этап работы по формированию коммуникативно-речевых и текстовых умений профессионального характера, который организовывался с опорой на интерпретацию профессионально ориентированных текстов. Далее предлагаем задание по созданию на основе «чужих» текстов собственного: «Специфика выбранной мною профессии». На данном этапе истолкования текста, в ходе выполнения указанного вида работы, становится возможным все рожденные мысли в беседах до чтения текста и после, но, может быть, не всеми произнесенные, выстроить в определенной последовательности и дать им законченное словесное оформление.

Обсуждение вопросов: «Какие профессиональные требования предъявляются к учителю физической культуры? Какое место среди них занимает качество его речи?» – открывает следующий этап работы методической мастерской по формированию коммуникативно-речевых и текстовых умений профессионального характера. На этом этапе работаем над требованиями к речи учителя физической культуры, формируем знания и умения строить свою речь в соответствии с коммуникативными качествами, с общепринятыми достоинствами речи как таковой. Очевидно, что на каждом уроке и внеклассном занятии учителю физической культуры приходится подавать команды (именно речевой приказ, команда – самый распространенный жанр речи учителя данной специальности), сообщать теоретические сведения, объяснять технику упражнений, анализировать и оценивать качество их выполнения, подводить итоги и т. п. Во всех этих учебно-речевых ситуациях используется именно живое слово, продуцируется текст, сила воздействия которого на учащихся неотразима. Эффективное обучение двигательным действиям и развитие физических качеств обучаемых во многом зависит от культуры речи учителя, от достоинств звучащей речи – к таким выводам приходим со студентами. Поэтому именно работе над выразительностью речи будущего учителя физической культуры, над такими компонентами выразительности устной речи, как темп, тон, динамика звучания голоса, ударение, паузы, интонация, дикция уделяем особое внимание.

На следующих этапах работы в мастерских по формированию коммуникативно-речевых умений будущего учителя физической культуры и ОБЖ информируем о жанрах педагогический речи, их разновидностях, о жанровом анализе текстов. Оставляя методический принцип – опора на профессионально ориентированные тексты, их истолкование, предлагаем

будущим учителям преобразовать исходные тексты в педагогически значимые. Так, например, интерпретация статьи из журнала «Физическая культура в школе» (раздел «По курсу ОБЖ») «Предотвращение нападения в домашних условиях. Предотвращение нападения на улице» дает возможность студентам свои истолкования реализовать в тексты совершенно конкретного жанра: в тексты-инструкции, содержащие перечень правил поведения-защиты учащихся в различных ситуациях нападения на улице, дома, в общественном транспорте. Работа над языковыми средствами текста данного жанра (особая лексика: *предупреждение, опасность, внимательность,* особые морфологические категории: глаголы в повелительном наклонении: *укрепите, обзаведитесь, оборудуйте, включите, спланируйте маршрут, избегайте короткой дороги через двор, не слушайте плейер, остерегайтесь;* особые синтаксические конструкции: сложноподчиненные предложения с придаточными условия: *если…, то*) помогает и создать планируемое, интерпретируемое (а значит, и реализовать уже сформированные коммуникативно-речевые умения по «текстосозданию»), и еще раз убедиться в уникальности выбранной профессии, ее особой значимости для общества.

Таким образом, в содержание профессиональной подготовки бакалавра педагогического института в рамках учебной дисциплины «Педагогическая риторика» вводится новый компонент, связанный, по словам Н. А. Ипполитовой, «с освоением опыта коммуникативно-творческой деятельности учителя» [5, с. 4]. Такая работа связана с формированием у будущих педагогов умений профессиональной текстовой деятельности, эффективность которых во многом зависит от умений преподавателя выбрать в качестве основной образовательной технологии методическую мастерскую.

Библиографический список

1. **Белова, Н. А.** Методическая мастерская в спектре гуманитарных технологий: конвергенция способов профессиональной подготовки современного учителя: монография / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева; Мордов. гос. пед. ин-т, Саранск, 2011. – 250 с.

2. **Кашкарева, Е. А.** Технология текстовой деятельности в системе профессиональной подготовки студента педвуза: традиции, проблемы, перспективы: монография / Е. А. Кашкарева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 167 с.

3. **Лазарева, И. Н.** Интеллектуально развивающий потенциал технологий активного обучения / И. Н. Лазарева // // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 283–289.

4. **Основы** педагогической риторики: учеб. пособие для студентов фак. истории и права / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова, Е. А. Кашкарева, Л. В. Кирдянова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2000. – 181 с.

5. **Педагогическая** риторика: учеб. пособ. / под ред. Н. А. Ипполитовой. – М.: Изд-во МПГУ, 2001. – 388 с.

РАЗДЕЛ II
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 159. 9

Игнатова Екатерина Сергеевна

Соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета, 131013@mail.ru, Пермь

СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Ignatova Ekaterina Sergeevna

Competitor the chair of pedagogic and pedagogical psychology of the St.-Petersburg State University, 131013@mail.ru, Perm

THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SERVICE ACTIVITY IN A RESOLUTION OF CONFLICTS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Проблема разрешения конфликта между преподавателями и студентами в высшей школе неоднократно была предметом исследования педагогов, психологов (Акимова Е. Е., 1999; Баныкина С. В., 2006; Кузина А. А., 2007; Бережная Г. С., 2009; Учадзе С. С., 2010 и др.) [1; 2; 3; 4; 8]. Это отражает необходимость создания условий для оптимизации образовательного процесса. В современном образовании психологическая служба вуза становится реальным ресурсом развития последнего. Е. И. Метелькова проанализировала Концепцию долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [6] и документы, обеспечивающие ее реализацию (проект государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.). В соответствии с этими документами приоритетными задачами образования государство объявляет: повышение доступности и качества образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина; модернизацию институтов образования как инструментов социального развития.

В настоящее время существующая система административного управления неспособна решать актуальные конфликтологические проблемы в сфере образования. Анализ состояния управления в системе высшего образования (В. М. Петровичев, 1994; Г. В. Гутник, 2000; В. И. Бочкарев, 2004; И. И. Ка-

лина, 2008; Т. И. Шамова, 2009; Е. И. Михайлова, 2010 и др.), позволил выявить в ней объективно существующее противоречие. Оно существует между стратегическими социально детерминированными, непрерывно возникающими новыми требованиями к процессу образования и отсутствием тактических эффективных методов, средств, которые были бы способны оперативно изменять и регулироваться систему отношений «преподаватель-студент».

Решение обозначенных проблем состоит в следующем:

1) разработка содержания и организации основных направлений практико-ориентированной работы педагога-психолога с преподавателями и студентами по профилактике, своевременной диагностике и коррекции педагогических конфликтов;

2) осуществление деятельности психологической службы по заявленным направлениям через обращение к системному подходу.

Системный подход (Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, 2002) в отечественной психологии является признанной методологической платформой, на базе которой проводится значительное число разноплановых исследований (Раменский С. Е., Раменская Г. П., 2005; Румянцева Н. Л., 2009; Галимов А. М., 2010; Асанова Н. И., 2011). Системный подход позволяет интегрировать и систематизировать накопленные знания, преодолевать их излишнюю избыточность, находить инварианты психологических описаний, избегать недостатков локального подхода, повышать эффективность системных исследований процесса обучения, формулировать новые научные гипотезы, создавать системные описания психических явлений [8].

Необходимость в системном подходе к исследованию деятельности психологической службы по заданным направлениям обусловлена рядом факторов, выделенных Е. М. Михайловой (2002), Н. Т. Журавской (2008), которые являются основными принципами системной методологии (Б. Г. Ананьев, 1980; В. А. Ганзен, 1984).

Во-первых, деятельность педагога-психолога в высшей школе как система состоит из присущих ей и взаимодействующих на едином основании частей и компонентов. Соответственно направления деятельности психологической службы вуза нацелены на изменение качественного состояния образовательного процесса.

Во-вторых, деятельность педагога-психолога в высшей школе отличается в виде взаимодействия социально-психологических механизмов, координирующих деятельность образующих ее элементов.

В-третьих, деятельность психологической службы вуза характеризуется наличием интегральных качеств, порождаемых пространством, в котором эти качества реализуются. Среди них можно назвать такие, как возможность, способность, потенциал деятельности.

В-четвертых, деятельность педагога-психолога в вузе обладает качественной определенностью, выраженной в ее целостности. Отсюда именно определенность деятельности психологической службы высшей школы

способна изменить состояние образовательного процесса, произвести в нем эффективные научно обоснованные изменения [6].

Для более глубокого понимания структуры, содержания технологии деятельности психологической службы вуза по разрешению конфликтов между субъектами образовательного процесса мы использовали в своей исследовательской деятельности метод моделирования. Изучение особенностей, возможностей и условий моделирования в научном познании, в теоретическом и практическом освоении действительности посвящены многочисленные исследования (Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П., 1981; И. Д. Андреев, 1992; Е. А. Лодатко, 2007).

Моделирование является одним из методов преобразования социальных систем и управления ими. К одной из таких систем относится деятельность психологической службы в высшей школе. С помощью моделирования можно прогнозировать будущее развитие системы, соединив настоящее с прошлым. Моделирование, по мнению Л. А. Горшуновой, можно рассматривать как «метод познания, который позволяет целостно отразить в модельных представлениях структуру, существующие связи между частями, взаимодействие системного образования с внешним миром, целенаправленность системы, получить и использовать на практике информацию о прошлом, настоящем и будущем состоянии системы, закономерностях и тенденциях ее функционирования и развития» [6].

Предложенная в данном исследовании модель деятельности психологической службы в высшей школе позволяет систематизировать представления о деятельности службы, схематически изобразить и более целостно описать, отразив связи между ее составляющими. Модель деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты или ключевые системные механизмы (по Б. Г. Ананьеву): целевой, организационный, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

Целевой компонент представлен в единстве цели, системы задач и принципов. Целью системы деятельности психологической службы в вузе в рамках нашей работы является создание условий, способствующих эффективному психолого-педагогическому управлению конфликтами между преподавателями и студентами в образовательном учреждении.

В соответствии с указанной целью сформулированы задачи службы:

– сотрудничество с административно-методическим аппаратом высшего учебного заведения в создании полноценных условий, способствующих гармонизации образовательного процесса;

– содействие в повышении конфликтологической культуры и компетентности участников образовательного процесса. С опорой на имеющиеся в науке подходы к пониманию компетентности как интегрального свойства личности (Ильин В. С., 1984; Зимняя И. А., 2004), нами сформулировано следующее определение: *конфликтологическая компетентность – это совокупность теоретических знаний, умений, навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведе-*

ния в конфликтных ситуациях, и личностных смыслов, ориентирующих на полифоническое, многомерное восприятие мира, эмпатию, рефлексивность, толерантность, конструктивный диалог.

Содержание конфликтологической компетентности раскрывается в составляющих ее компонентах (Учадзе С. С., 2010) [8]: мотивационно-ценностном, интеллектуально-познавательном, действенно-практическом, эмоционально-волевом, мотивационно-ценностном. Становление конфликтологической компетентности предполагает прохождение нескольких этапов: знаниевого, интерактивного, мировоззренческого. В основу предлагаемой концепции формирования конфликтологической компетентности положен ряд важнейших общепедагогических принципов: системности, культуросообразности (поликультурности), диалога, интегративности, ценностно-смысловой направленности, личностного развития участников образовательного процесса. Концепция формирования конфликтологической компетентности предполагает несколько уровней реализации (Самосонова Н. В., 2002): уровень содержания образования; технологический уровень; уровень управления образовательным процессом, которые реализуются в рамках деятельности психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами.

– оказание комплексной психолого-педагогической помощи преподавателям и студентам в решении жизненных, учебных и профессиональных проблем;

– психологическая проектирование и экспертиза инновационных образовательных проектов и программ, направленных на формирование и развитие конфликтологической культуры и компетентности участников образовательного процесса;

– содействие в укреплении деловых отношений в системе «преподватель-студент», участие в создании атмосферы сотрудничества в образовательном процессе;

– участие в организации и проведении мероприятий, направленных на повышение конфликтологическо культуры и компетентности участников образовательного процесса;

– проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы;

– оказание консультативной педагогической и психологической помощи (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, телефон доверия);

– проведение просветительской работы с преподавателями и со студентами по проблемам разрешения конфликтов;

– оказание информационно-методической помощи и поддержки преподавателям и студентам. Например, методические материалы на тему «Психология – педагогической практике», где особое внимание уделяется проблеме разрешения педагогических конфликтов на уровне рекомендаций.

Важной структурной единицей модели являются принципы: гуманизации, субъект-субъектных отношений, фасилитации и коллегиальности в системе «преподаватель-студент», комплексности, систематичности, конфиденциальности.

Определены организационно-педагогические условия повышения эффективности деятельности психологической службы:

– формирование мотивационной готовности преподавателей и студентов к обращению в службу для получения консультативной помощи;

– конструирование и внедрение модели деятельности службы в системе высшего профессионального образования;

– учет специфики деятельности психологической службы вуза;

– интеграция деятельности психологической службы и других структурных подразделений образовательного учреждения;

– использование наряду с традиционными новых форм деятельности, обеспечивающих превентивную оперативную помощь;

– разработка критериев эффективности деятельности психологической службы в разрешении конфликтов между преподавателями и студентами вуза.

Содержанием организационного компонента является взаимодействие психологической службы вуза и студентов, преподавателей, родителей и администрации. Цель такого взаимодействия – управление педагогическими конфликтами в высшей школе. У клиентов службы (студентов, преподавателей, родителей, администрации) могут возникнуть конфликтологические проблемы, требующие комплексной педагогической, психологической, социальной, медицинской, правовой помощи. В связи с этим в организационном компоненте находит отражение взаимодействие психологической службы вуза с социальными, медицинскими, юридической и другими муниципальными службами.

Содержательный компонент модели включает основные направления деятельности психологической службы вуза: профилактическую и просветительскую деятельность, диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную деятельность, информационно-методическую и научно-методическую деятельность.

Профилактическая и просветительская деятельность заключается в проведении мероприятий, направленных на оптимизацию образовательного процесса в высшей школе. Профилактические и просветительские мероприятия носят систематический, плановый характер, могут проводиться по запросу администрации, преподавателей, студентов и по итогам психологической диагностики. Это могут быть лекции, беседы, диспуты, тематические выставки литературы, семинары, родительские клубы, психологические тренинги и др. Задачи профилактического и просветительского направлений деятельности психологической службы:

– формирование у преподавателей и студентов потребности в психолого-педагогических знаниях, в повышении конфликтологической культуры;

– информирование преподавателей и студентов по проблемам конфликтологической культуры;

– формирование у участников образовательного процесса потребности в самопознании и саморазвитии;

– профилактика конфликтогенных факторов образовательного процесса.

Диагностическая деятельность заключается в проведении экспресс-диагностики, углубленных исследований индивидуально-психологических состояний преподавателей и студентов, мониторинга уровня конфликтогенности образовательного процесса. Проводится по запросам со стороны администрации, преподавателей, кураторов курсов или самих студентов в плановом порядке. Плановые диагностические мероприятия проводятся в определенные периоды обучения (например, диагностика готовности к конструктивному разрешению конфликтов у молодых преподавателей в начале учебного года либо аналогичная диагностика у студентов старших курсов, выходящих на государственную педагогическую практику и т. д.), а также в связи с мониторингами экспериментальных или инновационных образовательных программ. Диагностические мероприятия могут быть не только плановыми, но и оперативными, длительными и кратковременными, индивидуальными и групповыми. По итогам диагностики сотрудники психологической службы вуза готовят рекомендации для администрации, преподавателей, кураторов курсов; проводят консультативные, коррекционно-развивающие встречи со студентами, совместно с авторами запроса планируют работу, направленную на решение выявленных проблем. Задачи диагностического направления деятельности психологической службы:

– получение своевременной информации об индивидуально-психологических состояниях преподавателей и студентов вуза;

– диагностика индикаторов готовности преподавателей и студентов к конструктивному разрешению конфликтов;

– отслеживание динамики процесса развития конфликтологической культуры и компетентности участников образовательного процесса;

– выявление причин конфликтов между преподавателями и студентами и оценка возможностей их разрешения, на которые можно опираться в ходе коррекционно-развивающей работы.

Может осуществляться психологическая диагностика профессиональной деятельности преподавателя на предмет его конфликтологической компетентности (по запросу со стороны администрации или самого преподавателя, либо в рамках разработанной стратегии профессиональной деятельности психологической службы вуза).

Коррекционно-развивающая деятельность способствует формированию позитивных изменений в развитии конфликтологической культуры и компетентности участников образовательного процесса и снижении количества конфликтов между преподавателями и студентами вуза. Проводится по запросу и по итогам психологической диагностики. Формы работы могут быть кратковременными и длительными, индивидуальными и групповыми. Это психологические практикумы, тренинговые группы, группы развития, группы поддержки, деловые игры и др. Задачи коррекционно-развивающего направления деятельности психологической службы:

– активное воздействие сотрудников психологической службы вуза на потенциальные и актуальные конфликтные ситуации между преподавате-

лями и студентами с оптимизации и гармонизации образовательного процесса;

– обеспечения соответствия уровня конфликтологической культуры и компетентности преподавателей и студентов социальным нормам и статусно-ролевым требованиям;

– оказание помощи администрации, преподавателям, кураторам курсов в управлении педагогическими конфликтами образовательного процесса вуза;

– коррекция конфликтогенных педагогических взаимодействий;

– гармонизация и укрепление взаимодействий между преподавателями и студентами;

– индивидуальная помощь в случаях неэффективного общения преподавателя со студентами либо студента с преподавателем.

Информационно-методическая деятельность заключается в разработке методических материалов, программ в помощь участникам образовательного процесса. Научно-методическая деятельность проводится в рамках запросов высших образовательных учреждений и тем научно-исследовательских работ сотрудников психологической службы вуза по актуальным проблемам, связанным с направлениями деятельности данного структурного подразделения высшей школы. Задачи коррекционно-развивающего направления деятельности психологической службы:

– участие в разработке региональных, городских, районных программ развития служб системы высшего образования;

– повышение квалификации, оказание информационно-методической помощи и поддержки преподавателям, педагогам-психологам и другим работникам системы высшего образования по проблемам, согласующимся с направлениями деятельности психологической службы вуза;

– информирование общественности по проблемам педагогических конфликтов;

– разработка нового и адаптация существующего методического инструментария деятельности психологической службы вуза;

– участие в подготовке и проведении семинаров, конференций по педагогико-конфликтологическим проблемам, связанным с деятельность психологической службы вуза.

Консультационная деятельность сотрудников психологической службы вуза связана с оказанием комплексной педагогической, психологической, социальной, медицинской и правовой помощи преподавателям и студентам в решении жизненных, профессиональных либо учебных проблем, проблем развития, а также в кризисных состояниях. Консультационная деятельность обеспечивает экстренную и длительную психологическую, педагогическую, психотерапевтическую, социальную и юридическую помощь. Осуществляется в форме индивидуальных и групповых консультаций. Проводится по запросу и по итогам психологической диагностики. Задачи консультационного направления деятельности психологической службы:

– консультирование студентов по вопросам, связанным с обучением, развитием, личностным и профессиональным самоопределением, взаимоотношениями с преподавателями, родителями и сверстниками;

– консультирование администрации образовательного учреждения, преподавателей по вопросам развития, обучения и воспитания студентов;

– консультирование родителей по вопросам детско-родительских отношений, межличностных отношений в семье;

– консультирование преподавателей и других работников образования на предмет педагогических конфликтов.

В процессуальный компонент модели включены этапы, методы и формы деятельности психологической службы вуза. На наш взгляд, основными этапами деятельности психологической службы вуза по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами являются: прогнозирование педагогических конфликтов и оценка их функциональной направленности, предупреждение или стимулирование педагогических конфликтов, регулирование педагогического конфликта, разрешение педагогического конфликта. Необходимо отметить, что содержание, средства, формы и методы работы на каждом этапе деятельности психологической службы вуза обусловлены как общей целью службы, так и целями, поставленными на каждом этапе. Основными методами являются наблюдение, опрос, тестирование, мониторинг, анализ результатов деятельности, метод экспертного интервью, структурные методы, метод картографии.

Наряду с традиционными, представлены новые формы работы психологической службы вуза, обеспечивающие оперативный, превентивный характер помощи: анонимное компьютерное консультирование, сайт «Скорая консультативная помощь». При определении форм работы учтена специфика системы деятельности психологической службы вуза по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами и предложены такие формы работы как волонтерское движение, супервизорство, предполагающие привлечение студентов старших курсов специальности «Психология» к оказанию помощи клиентам службы.

Оценочно-результативный компонент модели психологической службы вуза включает критерии эффективности системы деятельности по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами, уровни конфликтологической культуры и компетентности. Критериями эффективности деятельности службы, на наш взгляд, являются снижение количества конфликтов между преподавателями и студентами в вузе, а также позитивная динамика уровней конфликтологической культуры и компетентности. Повышение уровней конфликтологической культуры и компетентности и снижение количества педагогических конфликтов в высшей школе рассматривается нами как результат деятельности службы.

Созданная нами модель деятельности психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами явилась необходимым теоретическим основанием для реализации данной модели в образовательной практике.

Мы полагаем, что реализация данной модели повысит эффективность деятельности службы, будет способствовать созданию условий для предупреждения и разрешения конфликтов между преподавателями и студентами в вузе.

Сконструированная модель не является застывшей, замкнутой системой. Её апробация и внедрение могут привести к возникновению ситуаций, требующих ее корректировки, совершенствования, отказа от одних ее элементов и введения новых. Эта система является открытой, предполагающей динамическое развитие, поэтому изменение концептуальных идей деятельности психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами вуза могут привести к пересмотру представленной модели.

Используя программно-целевой подход (Шалаев И. К., 1996; Лотова И. П., 2007; Майер А. А., Ромашина С. Я., 2010) мы осуществили практическую реализацию представленной модели деятельности психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами в вузе [5] (см. рисунок 1).



Рисунок 1 – **Процесс разрешения конфликтов в вузе в рамках системы деятельности психологической службы**

В нашем понимании *разрешение конфликтов между преподавателями и студентами в вузе представляет собой совокупность внешних и внутренних действий педагога-психолога и субъектов образовательного процесса, направленных на последовательное осуществление этапов системы деятельности психологической службы в их объективной зависимости, где важную роль играет данное структурное подразделение высшей школы.*

По мере внедрения данной системы деятельности психологической службы в вузах г. Перми (экспериментальный вуз – Филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права» в г. Перми; контрольный вуз – ГОУ ДПО «ИПК-РМЦПК» в г. Перми) была получена устойчивая положительная динамика готовности к конструктивному разрешению конфликтов у субъектов образовательного процесса экспериментальных групп. В частности это наблюдалось по качественному росту успеваемости. По окончании одного учебного года нами было проведено повторное обследование респондентов.

По результатам обследования респондентов в контрольной и экспериментальной группах по разработанной нами анкете сформированности готовности учащихся к конструктивному разрешению конфликтов были получены следующие результаты (табл. 1–4):

Таблица 1 – **Мотивационно-ценностный компонент**

Уровень готовности	**Контрольная группа**		**Экспериментальная группа**	
	К-во Человек	**В %**	**К-во Человек**	**В %**
Высокий	0	0	170	25,8
Достаточный	60	10	300	45,5
Посредственный	340	56,7	190	28,7
Низкий	200	33,3	0	0

Таблица 2 – **Интеллектуально-познавательный компонент**

Уровень готовности	**Контрольная группа**		**Экспериментальная группа**	
	К-во Человек	**В %**	**К-во Человек**	**В %**
Высокий	70	11,7	250	37,7
Достаточный	100	16,7	270	41,1
Посредственный	350	58,3	140	21,2
Низкий	80	13,3	0	0

Таблица 3 – **Действенно-практический компонент**

Уровень готовности	**Контрольная группа**		**Экспериментальная группа**	
	К-во Человек	**В %**	**К-во Человек**	**В %**
Высокий	20	3,3	170	25,8
Достаточный	100	16,7	440	66,7
Посредственный	480	80	50	7,5
Низкий	00	0	0	0

Таблица 4 – **Эмоционально-волевой компонент**

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	К-во Человек	В %	К-во Человек	В %
Высокий	20	3,3	360	54,5
Достаточный	180	30	300	45,5
Посредственный	300	50	0	0
Низкий	100	16,7	0	0

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что динамика готовности к конструктивному разрешению конфликтов в контрольной группе была выражена в незначительной степени (4,6%), а в экспериментальной группе положительная динамика готовности учащихся к конструктивному разрешению конфликтов составила 36% (по высокому уровню).

В целом, апробация системы деятельности психологической службы в разрешении конфликтов между преподавателями и студентами вуза показала результативность и значимость психологического сопровождения образовательного процесса. Перспективой данного направления исследования выступает востребованность структурного подразделения психологической службы в целостном воспитательно-методическом сопровождении процесса конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Акимова, Е. Е.** Педагогические основы использования конфликтов в образовательном процессе [Текст] / Е. Е. Акимова: автореф. дис. … к. п. н. / Е. Е. Акимова Н. Новгород, 1999. – 22 с.

2. **Баныкина, С. В.** Конфликты в современной школе: изучение и управление. [Текст] / С. В. Баныкина, Е. И. Степанов. – М., 2006. – 184 с.

3. **Бережная, Г. С.** Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. … к. п. н. / Г. С. Бережная – Калининград, 2009.

4. **Кузина, А. А.** Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников [Текст]: автореф. дис. … к. п. н. / А. А. Кузина. – М., 2007.

5. **Майер, А. А.,** Ромашина С. Я. Достижения педагогического управления в процессе организации деятельности субъекта [Текст] / А. А. Майер, С. Я. Ромашина// Образование и саморазвитие. – 2010. – Т. 2. – № 18. – С. 43–47.

6. **Метелькова, Е. И.** Психологическая служба как ресурс развития современного образования [Текст]: автореф. дис. … к. п. н. / Е. И. Метелькова. – М., 2010.

7. **Пропастин, С. В.** Единство обучения и воспитания как современный принцип построения российского вузовского образования [Текст] / С. В. Пропастин// Научный вестник Омской академии МВД России. – 2010. – № 1. – С. 28–32.

8. **Учадзе, С. С.** Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении [Текст]: Монография. / С. С. Учадзе – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2010.

РАЗДЕЛ III
ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37.01+802/809

Прелова Елена Вячеславовна

Преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии, аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, macdiman@yandex.ru, Пенза

Ясаревская Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии, olga-appointment@yandex.ru, Пенза

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Prelova Elena Vyacheslavovna

Lecturer teacher of the Foreign Languages L2 Chair of Penza State Technological Academy, macdiman@yandex.ru, Penza

Yasarevskaya Olga Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, professor of the Foreign Languages L2 Chair of Penza State Technological Academy, olga-appointment@yandex.ru, Penza

TO THE QUESTION OF EXTRACURRICULAR UNSUPERVISED WORK ORGANIZATION OF STUDENTS IN L2

Процессы глобализации в мировом сообществе и социальный заказ общества определяют конкурентоспособность специалиста не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях двуязычной коммуникации. Владение иностранным языком превратилось в значимую личностную и профессиональную характеристику специалиста. Возможности иностранного языка расширились, превратив его в средство образования и развития личности, доступа к иноязычной информации и осуществления общения в профессиональной сфере. Став базовой дисциплиной, иностранный язык в настоящее время является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста.

Переход высшей школы на двухуровневую систему обучения, анализ государственных образовательных стандартов для технических специаль-

ностей вуза и дополнительные права, предоставленные для совершенствования учебно-воспитательного процесса, выявили возможность изменения содержания образования. Значительный объем содержания образования, предусмотренного Государственным образовательным стандартом, отводится на самостоятельное изучение, поскольку постоянно увеличивается поток информации и возрастает необходимость непрерывного приобретения и расширения знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни, что определяет необходимость эффективной организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Анализ теоретических исследований (Н. Д. Никандров, Р. А. Низамов, С. И. Зиновьев, А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый) позволяет нам утверждать, что внеаудиторная самостоятельная работа необходима как средство развития качеств личности, ее способностей и творческого потенциала. Этот вид учебной деятельности весьма актуален в настоящее время, когда перед всеми вузами стоит задача формирования у студента потребности к постоянному самообразованию, а, следовательно, к самостоятельной работе.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа студентов».

Часть авторов характеризует ее как специфический вид учебно-познавательной деятельности (Н. Д. Никандров, Р. А. Низамов, В. И. Толкунова, Ю. С. Пименов и др.). В их определениях выявляются направления самостоятельной работы, но не указывается ее место в системе организации учебного процесса в вузе.

Некоторые дидакты рассматривают самостоятельную работу как форму обучения (А. Г. Молибог, Б. П. Есипов, В. И. Андреев, Р. А. Низамов, Я. Г. Гендлер, Е. И. Сирый). В своих определениях авторы рассматривают студентов как объект управления, поскольку самостоятельная работа студентов выступает здесь дидактической формой обучения, т. е. формой передачи знаний.

В приведенных выше трактовках основным определяющим признаком самостоятельной работы является выполнение учащимися заданий без непосредственного участия преподавателя. Этот признак характеризует самостоятельную работу именно с организационной стороны, как специфическую организационную форму обучения и регламентирует характер взаимодействия преподавателя и учащихся при выполнении учебно-познавательной деятельности, предполагая только опосредованное (косвенное) руководство преподавателем действий учащегося.

Ряд дидактов понимают под самостоятельной работой студентов различные виды домашних заданий (С. И. Зиновьев). Такое понимание не звучит убедительно, поскольку одно то же задание может быть как самостоятельным, так и несамостоятельным, в зависимости от местонахождения студента при его выполнении.

По мнению Н. В. Кузьминой существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ним сознание смысла и цели работы.

Другие исследователи рассматривают самостоятельную работу как средство обучения (М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый, О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский, А. Э. Дзене, Р. А. Лозовская).

Е. К. Борткевич рассматривает самостоятельную работу и как вид деятельности и как форму организации обучения, включая в термин «самостоятельная работа» различное содержание [1, с. 23]. По его мнению цель самостоятельной работы студентов – усвоение знаний, а как вид деятельности – это и средство, и условие достижения цели, и некоторая форма занятий.

Л. И. Рувинский и И. И. Кобыляцкий относят самостоятельную работу студентов к внеаудиторной учебной деятельности. При этом они отмечают, что «без навыков самостоятельной работы, без устойчивого стремления к совершенствованию знаний в процессе самостоятельной работы молодой специалист не может постоянно находиться на современных рубежах науки и техники, что отрицательно отразится на его профессиональной деятельности» [9, с. 45]. В своих прежних работах мы неоднократно упоминаем об этом и разделяем их точку зрения [4; 8].

Во многом дополняет вышесказанное трактовка понятия самостоятельной работы студентов А. В. Петровского, который отмечает, что самостоятельная работа – это вид учебной работы, следовательно, и ее цель идентична цели аудиторных работ, т. е. приобретение знаний. Но самостоятельная работа – специфическое средство усвоения этих знаний. Кроме этого еще утверждается, что самостоятельная работа студентов формирует самостоятельность как черту в структуре личности [7].

Проблемой сущности самостоятельной работы занимаются и зарубежные дидакты, которые, так же как и отечественные ученые, отмечают многоаспектность термина «самостоятельная работа».

Многими авторами подчеркивается большое значение самостоятельной учебной работы студента для получения им пользы от высшего образования (Дж. Маклиш, Канада); для связи самостоятельности с творчеством как важной стороной образовательного процесса (П. Риттер, Англия); для научения думать самостоятельно, критично (И. Г. Клинк, Германия); отклика на тенденцию в современном высшем образовании, выражающуюся в стремлении все большего числа студентов играть более значимую роль в собственной профессиональной подготовке (Дж. Бесс и Дж. Билоруски, США). При этом взгляды на самостоятельную работу варьируются от идей регламентации форм ее организации (высшая техническая школа, Германия) до определения ее как пути в формировании характера студента, творческой работы, высокой прозводительности, реализуемого как в аудитоных, так и внеаудиторных занятиях (N. Bowen, США) [2, с. 7].

Итак, в приведенных нами определениях самостоятельная работа рассматривается с разных сторон. Это и метод обучения, и форма организации познавательной деятельности и вид учебной деятельности. Как справедливо отмечает Т. И. Шамова «до сих пор нет единого мнения о том, что вкла-

дывается в понятие «самостоятельная работа», и это, несомненно, прежде всего, тормозит развитие практики обучения» [10, с. 84].

В педагогической и методической литературе рассматриваются различные классификации самостоятельной работы: по дидактическим целям; по источнику знаний; по степени индивидуализации; по форме организации; по признакам и т. д.

Не считаем целесообразным, упоминать все классификации самостоятельных работ, поскольку те аспекты и принципы, которые лежат в основе многочисленных классификаций уже указывают, насколько значимой является проблема организации самостоятельной работы в педагогической науке. Необходимо отметить, что в реальном процессе все виды самостоятельной работы могут и должны быть представлены в сочетании, что позволит студенту проявить активность и раскрыть свой потенциал.

В нашем исследовании рассматриваются формы организации самостоятельной работы. Различают: аудиторную, внеаудиторную, индивидуальную, групповую, коллективную. В своей научной работе мы рассматриваем роль внеаудиторной самостоятельной работы в формировании современного высококвалифицированного специалиста. В настоящее время на нее планируется отводить уже больше половины учебного времени, причем, это планирование – формальное, поскольку ни в одном учебном плане, ни в одной программе не указывается объем материала или заданий, которые приходятся на самостоятельную внеаудиторную работу. Поэтому правильное распределение материала и времени зависят как от действий каждого преподавателя, так и от каждой кафедры. Так, на наш взгляд, при распределении времени на аудиторное и внеаудиторное изучение материала и выполнение заданий должны учитываться характер предмета, его сложность, обеспеченность его учебными и методическими пособиями, виды работы студента над курсом. Внеаудиторные самостоятельные занятия студентов должны представлять собой логическое продолжение аудиторных занятий, направленных на осмысление, закрепление и углубление пройденного материала. Внеаудиторная самостоятельная работа обязательно должна носить систематический и непрерывный характер в течение всего периода обучения в вузе. Режим работы выбирает сам обучающийся в зависимости от конкретных ситуаций, трудности материала и заданий, отведенных для самостоятельного внеаудиторного изучения и выполнения и от своих способностей.

Внутренняя сущность внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на развитие самостоятельности личности опирается на теорию личностно-ориентированного обучения. Проблема личностно-ориентированного подхода к индивидуализации обучения в последние годы исследовалась В. Б. Бондаревским, А. А. Кирсановым, Е. С. Рабунским, В. В. Сериковым, И. Э. Унтом, И. С. Якиманской и др.

Мы придерживаемся концепции В. В. Серикова о необходимости рассмотрения личностного подхода и самостоятельной учебной деятельности в рамках предмета дидактики, включая такие категории как цель, содержа-

ние, методы учения и входящие в их состав конкретные образовательные технологии, деятельность преподавания и самостоятельного учения, критерии эффективности образовательного процесса.

Являясь частью педагогического процесса, внеаудиторная самостоятельная работа имеет свою цель, которая заключается не только в усвоении определенных научных знаний, но и в формировании и становлении будущего специалиста. Развитие личности и ее отдельных качеств происходит, как экспериментально и теоретически установлено, в процессе деятельности. Поэтому формирование в вузе творчески работающего специалиста и его разностороннее развитие практически невозможно без активной и систематической внеаудиторной самостоятельной работы, направленной не на передачу студенту огромной суммы готовых фактов, а на усвоение методов получения новых фактов.

Дидактические цели внеаудиторных самостоятельных заданий заключаются в следующем:

– закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий, самостоятельное овладение новым учебным материалом;

– формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда;

– развитие самостоятельности мышления;

– формирование способности к самоорганизации;

– формирование общетрудовых и профессиональных умений;

– мотивирование регулярной целенаправленной работы по освоению специальности.

Содержание самостоятельной работы студентов имеет двуединый характер. С одной стороны, это совокупность учебных и практических заданий, которые должен выполнить студент в процессе обучения, объект его деятельности. С другой стороны, это способ деятельности студента по выполнению соответствующего учебного теоретического или практического задания [5]. Свое внешнее выражение содержание самостоятельной работы студентов находит во всех организационных формах учебной и внеаудиторной деятельности, в ходе самостоятельного выполнения различных заданий. В своем исследовании мы рассматриваем внеаудиторную самостоятельную работу по иностранному языку. Под внеаудиторной самостоятельной работой студентов мы понимаем форму организации учебно-познавательной деятельности, направленную на закрепление, расширение и углубление научных знаний, развитие умений, навыков и личностных качеств без помощи преподавателя, но под его контролем во время, свободное от аудиторных занятий.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку могут использоваться следующие формы заданий: работа с книгой, первоисточниками; подготовка к семинарам, конференциям; выполнение докладов обобщающего характера, рефератов, исследований; работа с различными источниками информации, выполнение индивидуальных заданий.

При этом студенты используют следующие методы: частично-поисковые, исследовательские. Характер первого метода побуждает студентов к вполне осознанной деятельности и предоставляет возможность студентам возможность самим найти путь и способ решения определенной задачи на основе имеющихся знаний. В рамках второго метода студенты приобретают новые знания или узнают новый способ действия при выполнения какого-либо исследования. Как известно исследование начинается с вопроса. Вопрос вызывает затруднение. Появляется цель деятельности, намечается план, в котором могут предусматриваться некоторые варианты их решения. После анализа выбирается оптимальный вариант действия, который осуществляется и затем делается вывод. Исследовательский метод активизирует творчество студентов. Это происходит как при составлении задач самими студентами, так и при нахождении разнообразных способов ее решения.

При реализации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку средствами могут быть книги, научная, периодическая и справочная литература, словари, обучающие программы (программированное обучение), информационные базы данных (использование информационных технологий), технические средства, в частности глобальная сеть INTERNET, инновационные образовательные технологии, в частности технология «Языковой Портфель».

Основными дидактическими принципами организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку являются следующие принципы: научности, последовательности, доступности и систематичности; воспитывающего обучения, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; фундаментальности и прикладной направленности обучения, сознательности и творческой активности; продуктивности и надежности обучения.

Для успешной организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку необходимы следующие условия: положительная мотивация студентов к учению; познавательный интерес; практические умения по самоорганизации самостоятельной работы; современные программы курсов; методические разработки и указания; учебники и другие пособия; обеспечение студентов аудиториями, читальными залами, лингафонными кабинетами и соответствующим аудио- и видеооборудованием; рациональное планирование самостоятельной работы по данной дисциплине; эффективное руководство со стороны преподавателей; учет выполнения самостоятельных заданий и систематический контроль.

Внеаудиторная самостоятельная работа по иностранному языку должны соответствовать следующим требованиям: непрерывность, многогранность, увлекательность, индивидуальная работа с каждым студентом с последующим открытым обсуждением ее результатов.

В высших учебных заведениях России достаточно широко практикуется активизация систематической внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе с помощью информационных и образовательных технологий.

Важными педагогическими задачами, которые решаются в результате использования таких технологий в процессе обучения, являются активизация учебной деятельности, повышение ее эффективности и качества, формирование и развитие у студентов личностных качеств и ценностных установок, развитие культуры самостоятельной работы студентов, а также расширение сферы их самостоятельной деятельности в требуемых областях. В качестве эффективных технологий целенаправленного развития самостоятельности учащегося в учебной деятельности по овладению иностранного языка используются, как показывает анализ эмпирических материалов, следующие технологии:

– контрактное, модульное обучение, так называемая технология «переговоров» и «учебных контрактов»;

– самоуправляемое обучение на основе технологии «самодоступного – ресурсного обучения» – «self-access-resource-based learning»;

– проектная технология как реализация совместного обучения, обучения в сотрудничестве (co-operative learning, peer teaching) и креативной образовательной деятельности;

– технология «Языковой Портфель» – новая перспективная технология, основанная на целенаправленном формировании, как рефлексивной самооценке, так и самостоятельности студента в области изучения иностранного языка [11].

Представляется, что эффективной дидактической системой в области обучения/овладения иностранным языком и культурой, которая позволяла бы целенаправленно формировать учебно-познавательную компетенцию в данной предметной области и обеспечивала бы развитие самостоятельности учащегося, может стать система, основанная на взаимосвязанном и взаимодополняющем использовании указанных технологий. При этом системообразующим фактором данной дидактической модели может служить технология «Языковой портфель», которая получает все большее распространение в системе языкового образования и открывает нереализованные возможности организации самостоятельной познавательной деятельности, способствуя рефлексивной самооценки, как составляющей внеаудиторной самостоятельной работы. Целью дальнейшего нашего исследования является разработка Языкового портфеля для специальностей 080502.65 «Экономика и управление на предприятии пищевой», 260501.65 «Технология продуктов общественного питания».

Таким образом, эффективная организация внеаудиторной самостоятельной работы весьма актуальна в настоящее время, когда перед всеми вузами стоит задача формирования у студента потребности к постоянному самообразованию и формированию учебно-познавательной компетенции. Исходя из количества часов, отводимых на этот вид деятельности, мы считаем необходимым использовать различные образовательные технологии, которые помогут сделать учебный процесс в первую очередь личностно-ориентированным; активизировать познавательную деятельность студента во внеаудиторное время и научить его работать самостоятельно.

Библиографический список

1. **Борткевич, Е. К.** Самостоятельная работа курсантов высших училищ по социально-экономическим дисциплинам. [Текст] / Е. К. Борткевич – Л.: БИ, 1950. – 112 с.

2. **Гришин, В. Н.** Организация самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия [Текст]: Автореф. дис… канд. пед. наук. / В. Н. Гришин – Елец. – 2000. – 16 с.

3. **Жарова, Л. В.** Учить самостоятельности [Текст]: Кн. для учителя. / Л. В. Жарова – М.: Просвещение. 1993. – 205 с.

4. **Злоцкая, Е. М.** Использование современных информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку. XXI век: Итоги прошлого и проблемы настоящего: Межвузовский сборник научных трудов: Вып. 12. [Текст] / Е. М. Злоцкая, О. Н. Ясаревская– Пенза: ПГТА, 2009. – С. 280–283

5. **Казакова, А. Г.** Организация самостоятельной работы студентов [Текст]: Метод. пособие. / А. Г. Казакова– М., 1997. – 29 с.

6. **Коряковцева, Н. Ф.** «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам [Текст]: Учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». / Н. Ф. Коряковцева, – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – 154 с.

7. **Петровский, А. В.** Основы педагогики и психологии высшей школы [Текст]: / А. В. Петровский, – М.: Изд. Моск. Ун-та, 1986. – 304 с.

8. **Прелова, Е. В.** Самостоятельная работа студентов высшей школы как фактор развития личности. Теоретические и прикладные аспекты личностно-профессионального развития: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. [Текст] / Е. В. Прелова, О. Н. Ясаревская – Омск, 2010. – С. 136–141

9. **Рувинский, Л. И.** Основы педагогики [Текст]: Учеб. пособ. для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и педвузов. / Л. И. Рувинский, И. И. Кобылятский – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

10. **Шамова, Т. И.** Активизация учения школьников [Текст]: / Т. И. Шамова, – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

11. **Objectives** for Foreign Language Learning. Council for Cultural Cooperation. – Strasburg, 1996. – 165 p.

РАЗДЕЛ IV
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3

Дубова Марина Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, докторант кафедры педагогики факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, mvdubova@mail.ru, Саранск

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Dubova Marina Veniaminovna

Candidate of Pedagogical Sciences dozent of the Department of teaching methods of elementary education, doctoral candidate, Pedagogics Chair, The Faculty of Pedagogical and Arts Education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevjev

PROBLEMS OF CREATION OF COMPETENT-ORIENTED TEACHING MODEL IN PRIMARY EDUCATION

«Обучение на основе компетенций» (в отечественной системе образования укоренился термин «компетентностный подход») пришло в Россию из западноевропейских систем профессионального образования. Общеевропейский интерес к такому обучению вызван Болонской декларацией «Зона Европейского высшего образования», заключенной между представителями 30 стран, к которым в сентябре 2003 года присоединилась и Россия. В связи с этим основные стратегические документы федерального значения рекомендуют использование компетентностного подхода в качестве важного фактора модернизации российского образования. Важно отметить, что процесс, первоначально направленный на модернизацию высшей школы, естественным образом распространился и на общее образование как части системы образования вообще.

Теоретический аспект исследования компетентностного подхода нашел отражение в многочисленных работах, опубликованных за последнее время, таких отечественных педагогов, как А. Л. Андреев, В. А. Болотов, С. Г. Воровщиков, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев,

* Работа проводится при финансовой поддержке Федерального агенства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

И. М. Осмоловская, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской и др. При этом, как показал обзор педагогической литературы, в настоящий момент компетентностный подход рассматривается применительно к старшему и среднему звеньям школьного обучения, начальная ступень образования практически не затрагивается. Однако целенаправленное освоение компетентностей требует длительного времени, и значит должно начинаться как можно раньше, с самого начала обучения ребенка в школе. О необходимости внедрения К-подхода уже на первой ступени обучения достаточно убедительно высказался один из ведущих его исследователей А. В. Хуторской: «…мы вводим понятие образовательной компетенции как процедуры, позволяющей не сразу резко в одиннадцатом классе овладеть этой компетенцией, а чтобы была возможность поэтапно формировать или хотя бы задавать векторы того образовательного движения, в том числе и проектирования образования, которые приводили бы к компетентностным связкам. То, где и на каком уровне это вводить, нуждается в исследовании. Но убежден, что *это должно быть введено уже в начальной школе (выделено нами. – М. Д.)»* [12].

Потребность в методолого-теоретическом обосновании, дидактико-методической разработке и внедрении К-подхода в начальное общее образование (НОО) обусловлена внешними по отношению к отечественному образованию и внутрисистемными предпосылками:

1. Компетентностный подход к обучению является актуальной тенденцией мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах обучения. *Новые требования к качеству образования на уровне мировых стандартов инициируют разработку способов реализации компетентностного подхода во всей отечественной образовательной системе.*

2. Необходимость использования компетентностного подхода в начальном общем образовании (НОО) отражена в основных документах федерального значения. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) подчеркивается, что ключевые компетенции должны закладываться у школьников уже на начальном этапе обучения [11]. В новых государственных образовательных стандартах (2010 г.) законодательно закреплен компетентностный подход как базовый принцип образования на всех ступенях обучения школьников. «Инновационное развитие страны требует, чтобы к 2015 г. все учебные программы и методы обучения были обновлены с использованием элементов компетентностного подхода» – говорится в документе «Российское образование – 2020» [10, с. 37]. *Следовательно, пересмотр идей и содержания общего образования должен напрямую отразиться и на начальном звене обучения школьников.*

3. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент, без которого невозможно в дальнейшем сформировать у учащихся умения самостоятельно приобретать знания. Значение знаний, умений, навыков, способов действий, получаемых человеком на первой ступени образования, трудно переоценить. Установлено, что более 80% из того, что накоплено в начальной школе, уче-

ник будет помнить и использовать всю жизнь [9]. *Очевидно, что определенные в европейском понимании в качестве ключевых* (key), *компетенции* (согласно докладу В. Хутмахера [13]), в одном варианте их всего две – уметь писать и думать, а в другом семь – *учение, исследование, думание,* общение, кооперация (взаимодействие), *умение доводить дело до конца, принимать себя* [5, с. 10] – *в основном заложены в содержании начального образования.*

4. Практико-ориентированная направленность компетентностного подхода инициирует разгрузку допредметного ядра содержания образования от знаний «про запас», его переориентировку на востребованные в жизни практико-ориентированные умения и универсальные виды деятельности. К-подход позволит решить проблему перегруженности учащихся начальной школы, как фактора риска психологического здоровья детей, без ущерба для качества образования.

Переход российского образования с традиционной модели на компетентностную – это уже не тема для обсуждения, а существующая реальность. И именно начальная школа должна раньше и активнее остальных ступеней образования воспринимать и воплощать в практику новые идеи *К-подхода. При этом ответить на вопрос, каковы его возможности в общем, а тем более в начальном образовании, не просто.*

Результаты информационного поиска показали, что на сегодняшний день проблема реализации компетентностного подхода в начальном общем образовании специальному исследованию не подвергалась. Не определены критерии отбора содержания образования, построенного на компетентностной основе, не сформулирован список ключевых, межпредметных и предметных компетенций для освоения их младшими школьниками, не определены на ближайшую и дальнюю перспективы основные дидактические направления разработки *К-подхода для начальной ступени обучения. Такое состояние теоретической разработанности компетентностного подхода к обучению в начальной школе приводит к очевидным противоречиям и затруднениям в педагогической практике.*

Осмысление современной ситуации в контексте К-подхода приводит к определенным размышлениям по этому поводу.

Во-первых, ключевым звеном в проектировании компетентностно-ориен-тированного обучения должны стать результаты образования, описанные в виде компетенций. При этом многие исследователи К-подхода, констатируя историческую неопределенность образовательной ситуации в России, ее трудно прогнозируемое развитие, считают этот процесс неосуществимым на сегодняшний день. Так В. В. Гузеев, говоря о проблеме описания в стандарте образования набора способов взаимодействия с миром (компетенций), указывает: «Всерьез за такую задачу никто не брался – она представляется совершенно неподъемной…» [3, с. 126]. А. Л. Андреев считает, что «зафиксировать соответствующий «требованиям современности» нормативный набор социальных компетенций, а тем более однозначно выделить среди них ключевые, на сегодня вряд ли возможно» [1, с. 26].

Полагаем, что формулировка и обоснование перечня ключевых компетенций для общего образования на федеральном уровне – задача, относящаяся к задачам *среднесрочной перспективы* в связи с разработкой ФГОС для основного и среднего (полного) общего образования.

Во-вторых, в современном содержании образования актуализируются знания и умения межпредметного характера (*межпредметные компетенции*), которые в традиционной системе обучения формируются нецеленаправленно, стихийно. Отсутствие внимания к межпредметному аспекту содержания образования, по мнению аналитиков, является прямым следствием невысоких результатов российских школьников в международном тестировании: «Общеучебные умения … формируются в рамках каждого отдельного предмета. При этом задания межпредметного характера, требующие привлечения знаний и умений из других предметов, как правило, не рассматриваются» [6, с. 170].

Направленность на формирование межпредметных умений должна порождать изменения в содержании и форме организации учебного процесса. На сегодняшний день в начальном образовании обозначены для дальнейшей реализации два пути достижения результата по формированию межпредметных компетенций учащихся:

– созданные в рамках ФГОС программы на межпредметной основе: «Чтение. Работа с текстом», «Программа формирования универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучаемых»;

– осуществление межпредметных связей «по горизонтали» в учебно-методических комплектах целостных образовательных моделях начального обучения (например, УМК «Перспективная начальная школа», «Школа 2100»).

Тем не менее, проблема формирования межпредметных компетентностей, на наш взгляд, по причине своей инновационности, полномасштабно не находит своего решения в системе начального образования.

В-третьих, наряду с ключевыми и межпредметными компетенциями в содержании образования должны быть зафиксированы также предметные компетенции. Их отличие от традиционной триады «знание – умение – навык» состоит в наличии перспективности, практической востребованности и личной значимости для учащегося. Анализ источников, посвященных К-подходу, позволяет констатировать, что вопросу формирования предметных компетентностей уделяется мало внимания. Основным результатом компетентностного обучения считаются ключевые компетентности. Предметные ЗУНы рассматриваются лишь как средство формирования универсальных умений. Между тем неправомерное принижение роли фундаментальных знаний не может привести к получению полноценного образовательного результата.

Таким образом, вышеизложенное позволяет подойти к следующим теоретическим обобщениям.

Содержание начального образования не позволяет в законченном виде сформулировать и содержательно охарактеризовать перечень ключевых, межпредметных и предметных компетенций для этой группы обучаемых в связи с тем, что, во-первых, в начальной школе только закладываются

основы для овладения компетенциями, во-вторых, не все виды компетенций могут рассматриваться применительно к начальному звену обучения (например, «политические и социальные компетенции» из бернского перечня 1996 г., предметные компетенции из систематических курсов, не изучающихся в начальной школе). По мнению А. Б. Воронцова, «начальная школа формирует основы будущих компетентностей, которые получают свое формирование и развитие в подростковой школе» [2].

С нашей точки зрения, для начальных классов может быть приемлем вариант описания *специфических* для этой ступени обучения компетенций, связанных с основными видами предметной деятельности младшего школьника, например, в следующей формулировке: *читательская, речевая, правописная, математическая, естественнонаучная.* Такая классификация выведена из оценки приоритетного вклада ведущих учебных предметов начальной школы – литературного чтения, русского (или родного) языка, математики, окружающего мира – в формирование образовательной компетентности учащегося начальных классов. Целевое назначение сформулированных компетенций состоит, с одной стороны, в их использовании в качестве опорных ЗУНов, необходимых ребенку для дальнейшего обучения в основной школе, с другой – в их пожизненном применении. Специфика выделенных компетенций состоит в симбиозе их предметного «происхождения» и ключевого значения.

Объективная трудность описания результатов начального общего образования «на языке компетенций» не должна являться препятствием для освоения компетентностного подхода на этой ступени обучения.

Основополагающими задачами *ближайшей перспективы* разработки концепции компетентностно-ориентированного обучения для начальной школы на современном этапе нами определены следующие:

1) выявление основных дидактических аспектов компетентностно-ориентированного обучения в НОО;

2) формулирование и обоснование дидактических принципов компетентностно-ориентированного обучения;

3) разработка учебных материалов в логике компетентностно-ориентированного обучения.

Решение первой задачи обусловлено составляющими образовательной компетентности, которыми являются: компетенция как нормативный компонент и личностные компоненты – мотивационно-ценностный, метакачества, компетентностный опыт [См. подробнее: 4]. Выявленные составляющие определили соответствующие им дидактические аспекты реализации К-подхода: содержательный, мотивационно-ценностный, развивающий, деятельностный. В рамках этих аспектов разворачивается проектируемое и реализуемое содержание обучения, построенное на компетентностной основе.

На рисунке представлена дидактическая модель компетентностно-ориентированного обучения для начального общего образования. Для создания модели в качестве методологического ориентира мы использовали уровневую схему формирования содержания В. В. Краевского [8, с. 53]. В

качестве основного метода для конструирования данной концепции выступил системный подход, предусматривающий рассмотрение как сложного системного образования не только самой образовательной компетенции, но и процесса ее формирования на разных уровнях проектируемого и реализуемого содержания образования.



Дидактическая модель компетентностно-ориентированного обучения начальной ступени общего образования

В дидактической модели рассмотрены: а) содержательное описание компетентностно-ориентированного обучения в начальном образовании с использованием категорий данного подхода; б) распределение содержания компетентностно-ориентированного образования в соответствии с составляющими образовательной компетентности; в) процессуальный аспект компетентностно-ориентированного обучения согласно уровням проектируемого и реализуемого содержания начального образования.

Данная модель отражает структурно-содержательные характеристики смыслообразующих понятий К-подхода – «компетенция», «компетентность», а также выступает в виде совокупности идей К-подхода:

– социально-экономических (практико-ориентированная направленность и личностная значимость образования для учащихся);

– педагогических (формирование универсальных учебных действий, приобретение компетентностного опыта учащимися);

– авторских (в определении дидактических принципов компетентностно-ориентированного обучения на начальной ступени общего образования).

В представленной модели нашла отражение система дидактических принципов компетентностно-ориентированного обучения, теоретическая разработка которых является следующей важнейшей задачей ближайшей перспективы разработки концепции компетентностно-ориентированного обучения для начальной ступени обучения. В качестве таковых нами определены следующие принципы: отбора практико-ориентированного содержания учебного материала; применения предметных знаний и умений; контекстуальности; материализации действия; надпредметности; формирования личностного знания; поддержки учебной мотивации и учета жизненных ценностей. Выделенные принципы выступают для педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей в качестве регуляторов проектирования компетентностно-ориентированного обучения в начальной школе.

Библиографический список

1. **Андреев, А. Л.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст]: / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

2. **Воронцов, А. Б.** Компетентностный подход в подростковой школе на примере географии (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_k004.doc.

3. **Гузеев, В.** Гуманитарный прорыв в образовании возможен [Текст]: / В. Гузеев // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 123–128.

4. **Дубова, М. В.** Теоретическое обоснование компетентностного подхода в общем образовании [Текст]: монография / М. В. Дубова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 101 с.

5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

6. **Ковалева, Г. С.** PISA: компетентность в решении проблем / Г. С. Ковалева, Л. П. Краснокутская, А. И. Нурминский, В. Ю. Баранова // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 165–183.

7. **Кочеткова, И. А.** Задачный подход к процессу обучения младших школьников математике [Текст] / И. А. Кочеткова // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – 2010. – № 8. –С. 341–348.

8. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики: [Текст] учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

9. **Подласый, И. П.** Педагогика начальной школы: [Текст] учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей / И. П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 463 с.

10. **Российское** образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] // Труды IX междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», 1–3 апреля 2008 г.: [материалы]. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

11. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. [Текст] – М.: Мир книги, 2001. – 102 с.

12. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/ 0423.htm.

13. **Hutmacher, W.** Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. – Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

УДК 372.851.4

Веретенникова Ольга Николаевна

Соискатель кафедры математики, теории и методики обучения математике Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара, vereton@rambler.ru, Арзамас

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ КОНСТРУКТИВНЫХ ЗАДАЧ СФЕРИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ С ПОМОЩЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЁННОГО ПРИЁМА

Veretennikova Olga Nikolaevna

Applicant chair of Mathematics, theory and methodology of teaching mathematics A. P Gaydar Arzamas State Pedagogical Institute, vereton@rambler.ru, Arzamas

TEACHING SCHOOLCHILDREN SOLVING CONSTRUCTIVE PROBLEMS OF SPHERICAL GEOMETRY THROUGH FORMING GENERALIZED RECEPTION

Сферическая геометрия согласно стандартам школьного математического образования не входит в содержание базового образования, но на профильном уровне может осуществляться изучение ее элементов. Физико-математический профиль предусматривает более глубокое изучение геометрии, включение в содержание некоторых новых тем, имеющих важное значение для математического образования учащихся старших классов, предполагающих связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с математикой.

В качестве материала, предназначенного для профильного уровня обучения геометрии и дополняющего традиционное содержание курса в соответствии с новыми стандартами, выбрана сферическая геометрия – раздел математики, в котором изучаются фигуры, расположенные на сфере. Такой выбор обусловлен наглядностью сферической геометрии, доступностью многих ее понятий и фактов и широтой практического применения (астрономия, мореплавание, география, геодезия, подземное строительство и др.)

При изучении элементов сферической геометрии старшеклассникам вполне доступно перенесение на сферу некоторых понятий и методов евклидовой геометрии, в частности, понятия геометрического места точек и соответствующего метода.

Сферической прямой называют линию пересечения со сферой плоскости, проходящей через центр сферы, а сферической окружностью – линию пересечения со сферой плоскости, удаленной от центра сферы на расстояние $0 < h < R$, где R – радиус сферы [1].

Многие понятия сферической геометрии аналогичны соответствующим понятиям на плоскости, поэтому определять их здесь не будем. Подоб-

но тому, как прямые и окружности на евклидовой плоскости часто удобно представлять как множества точек, удовлетворяющих некоторому условию, сферические прямые и сферические окружности также можно представить как геометрические места точек сферы, обладающих некоторым свойством.

Геометрическим местом точек (ГМТ) сферы, обладающих указанным свойством, называется фигура, состоящая из всех тех и только тех точек сферы, которые обладают этим свойством.

Перечислим геометрические места точек сферы, наиболее часто используемые в конструктивных задачах сферической геометрии. Каждое множество точек есть сферический аналог соответствующего множества на плоскости.

1. ГМТ сферы, расположенных на данном расстоянии r от данной точки A сферы, есть сферическая окружность с центром в точке A и сферическим радиусом r, если $r < \frac{\pi}{2}R$, и сферическая прямая с полюсом A и сферическим радиусом r, если $r = \frac{\pi}{2}R$.

2. ГМТ сферы, равноудаленных от двух точек A и B этой сферы, есть сферическая прямая, перпендикулярная к сферическому отрезку AB и проходящая через его середину.

3. ГМТ сферы, удаленных от данной сферической прямой на расстояние $h \le \frac{\pi}{2}R$, есть две сферические окружности с центрами в полюсах данной сферической прямой и сферическими радиусами, равными $\frac{\pi}{2}R - h$, если $h < \frac{\pi}{2}R$, и полюсы данной сферической прямой, если $h = \frac{\pi}{2}R$.

4. ГМТ сферы, равноудаленных от двух данных сферических окружностей с общим центром A, есть сферическая окружность с центром A и сферическим радиусом, равным $\frac{r_1 + r_2}{2}$, где r1 и r2 – радиусы данных сферических окружностей, или сферическая прямая с полюсом A.

5. ГМТ сферы, равноудаленных от двух сферических прямых m и n, есть пара взаимно перпендикулярных сферических прямых, делящих пополам углы двуугольников, образованных сферическими прямыми m и n.

Для выполнения геометрических построений на сфере (на модели сферы) существуют специальные инструменты – сферическая линейка и сферический циркуль. Сферический циркуль представляет собой циркуль с кривыми ножками ограниченного сферического радиуса, меньшего $\frac{\pi}{2}R$, сферическая линейка – такой же циркуль, но с неизменным расстоянием между концами ножек, равным $\frac{\pi}{2}R$. Сферическая линейка позволяет построить сферическую прямую, один из полюсов которой построен, а также отрезок сферической прямой, если построен ее полюс и концы этого отрезка. Сферический циркуль позволяет выполнить построение сферической окружности с центром в построенной точке и сферическим радиусом, равным построенному сферическому отрезку, а также любую из двух дополнительных дуг сферической окружности, если построены ее центр и концы этих дуг [1].

На бумаге возможно изобразить только приближённый результат построения – чертёж-набросок.

Решение задач на построение сферических фигур методом геометрических мест точек сводится к построению некоторой точки сферы, удовлетво-

ряющей двум независимым условиям, вытекающим из требований задачи. Отбросив второе условие, строят геометрическое место точек сферы, удовлетворяющих первому условию; затем, отбросив первое условие, строят геометрическое место точек сферы, удовлетворяющих второму условию. Искомая точка принадлежит пересечению этих геометрических мест точек.

Проиллюстрируем применение метода геометрических мест точек сферы к решению задач.

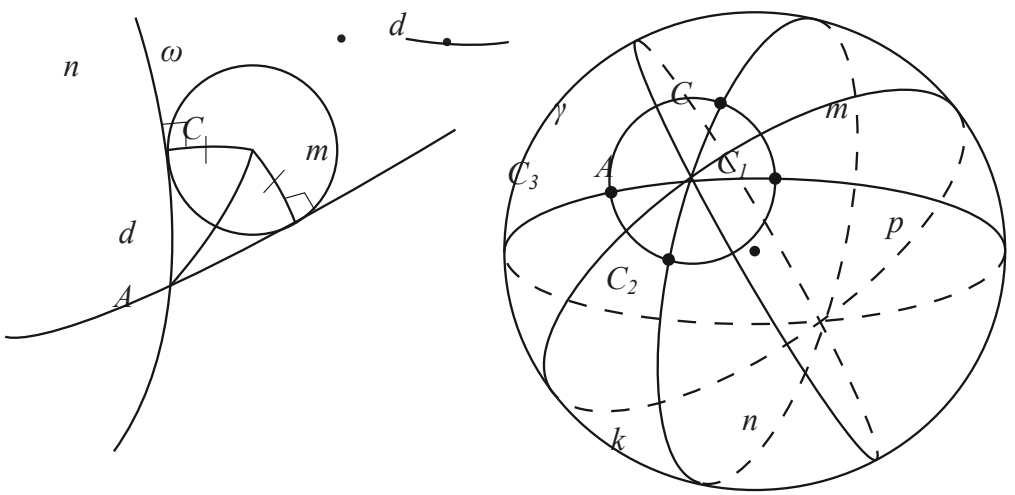
Пример 1. Постройте центр сферической окружности ω, касающейся двух данных сферических прямых m и n, удаленный от одной из точек их пересечения на сферическое расстояние *d*.

Решение. Анализ. Предположим, что задача решена и искомая точка C построена (рис. 1а). Пусть $m \cap n = \{A, A_1\}$. Задача сводится к построению точки C. Точка C удовлетворяет двум условиям: 1) точка равноудалена от сферических прямых *m* и *n* (ГМТ 5); 2) удалена от точки *A* на расстояние *d* (ГМТ 1). Искомая точка C найдется на пересечении этих геометрических мест точек.

Построение. 1. Строим две взаимно перпендикулярные сферические прямые *k* и *p*, делящие пополам углы двуугольников, образованных сферическими прямыми *m* и *n* (ГМТ 5) (рис. 1б); 2. Строим сферическую окружность γ с центром в точке *A* и радиусом *d* (ГМТ 1); 3. $\gamma \cap \{k, p\} = \{C, C_1, C_2, C_3\}$.

Доказательство. Так как точка *C* принадлежит ГМТ 5, то она равноудалена от сферических прямых *m* и *n*, значит, сферическая окружность ω касается сферических прямых *m* и *n*. Так как точка *C* принадлежит ГМТ 1, то она удалена от точки *A* на сферическое расстояние d.

Исследование. Сферическая окружность γ пересекает каждую из сферических прямых *k* и *p* в двух точках, поэтому задача имеет четыре решения (рис. 1б).



а) б)

Рисунок 1

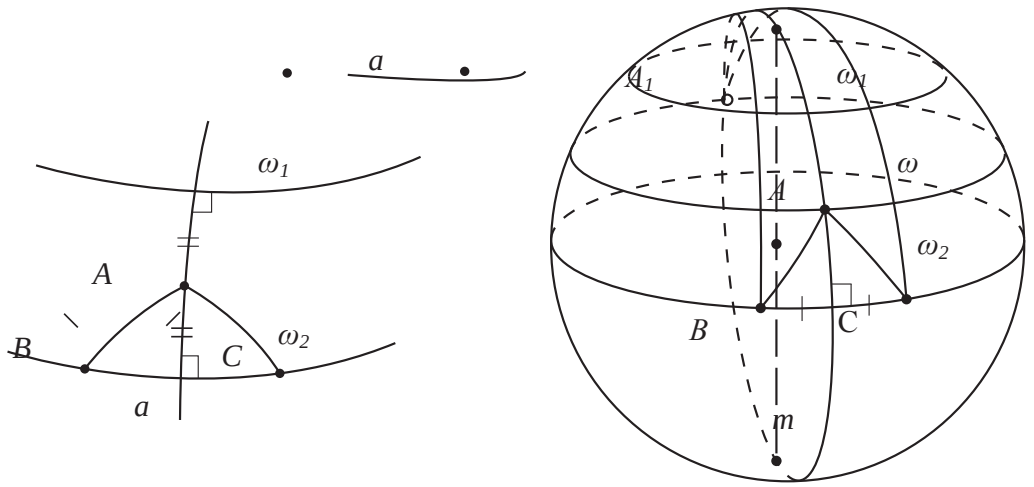
Пример 2. Даны две сферические окружности ω_1 и ω_2 с общим центром М. Постройте равнобедренный сферический треугольник *ABC*, если основание *BC*, длина которого равна а, лежит на одной из сферических окружностей, а вершина А равноудалена от них.

Решение. Анализ. Пусть искомый Δ*ABC* построен (рис. 2а). Основание *BC=a* дано. Задача сводится к построению вершины *A*. Точка *A* удовлетворяет двум условиям: 1) Точка А равноудалена от точек *B* и *C* (так как Δ*ABC* – равнобедренный). (ГМТ 2); 2) Точка А равноудалена от двух данных сферических окружностей ω_1 и ω_2 с общим центром (ГМТ 4). Искомая вершина А найдется на пересечении этих геометрических мест точек.

Построение. 1. Строим сферический отрезок *BC=a* (рис. 2б); 2. Строим серединный перпендикуляр m к сферическому отрезку *BC* (ГМТ 2); 3. Строим сферическую окружность $\omega=(M, \frac{r_1+r_2}{2})$, где r_1 и r_2 – радиусы сферических окружностей ω_1 и ω_2 (ГМТ 4); 4. $\omega \cap m=\{A, A_1\}$; 5. Строим сферические отрезки [*AB*] и [*AC*].

Доказательство. BC=a по построению. Так как точка *A* принадлежит ГМТ 2, то *AC=AB*. Так как точка А принадлежит ГМТ 4, то она равноудалена от сферических окружностей ω_1 и ω_2. Следовательно, Δ*ABC* – искомый равнобедренный сферический треугольник.

Исследование. $m \cap \omega=\{A, A_1\}$. Задача всегда имеет четыре решения (на рис. 2б – два из них).



а) б)

Рисунок 2

Из примеров видно, что решение задач на построение методом геометрических мест точек сопряжено с выделением последовательности действий, выполнение которых приводит к решению задачи. Совокупность этих действий образует умственный приём, что вскрывает перспективу совершенствования методики обучения учащихся решению таких задач.

Приёмом называется способ деятельности, выраженный в виде последовательности действий (Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. С. Якиманская и др.). Правильный приём допускает обобщение, специализацию и конкретизацию; приём обладает свойством переносимости на другую задачу; приём можно перестроить и создать на его основе новый приём. *Обобщённый приём* понимается названными авторами как приём, полученный на основе анализа частных приёмов путём выделения общего содержания деятельности по решению конкретных (частных) задач [2; 3].

Формирование обобщённых приёмов является в современной теории и методике обучения математике одним из способов обучения школьников решению задач. Кроме того, их формирование у учащихся профильных физико-математических классов соответствует развивающей парадигме современного образования школьников, способствует реализации деятельностного подхода в обучении, повышает качество усвоения метода решения таких задач, способствует формированию у учащихся навыков самостоятельной и научно-исследовательской деятельности.

Обобщённый приём решения конструктивных сферических задач методом геометрических мест точек можно представить шестью действиями в следующей последовательности:

Определить, какие геометрические фигуры заданы условием задачи и какую фигуру требуется построить; с помощью чертежа-наброска установить отношения, свойственные им.

Установить, расположение какой точки необходимо знать для того, чтобы построить искомую фигуру, и сформулировать условия, определяющие его.

Назвать геометрические места точек (или фигуры), удовлетворяющие каждому из этих условий; построить их.

Найти общие точки названных (построенных) фигур; построить искомую фигуру.

Доказать, что построенная фигура удовлетворяет всем требованиям задачи.

Установить условия разрешимости задачи и определить число решений: а) установить выполнимость каждого отдельного шага построения; б) установить, при каких условиях задача имеет решение и количество решений.

Для того, чтобы формирование указанного приёма проходило успешно необходима активная деятельность учащихся по решению задач. В работах известных отечественных педагогов-математиков (Я. И. Груденов, Г. В. Дорофеев, Ю. М. Колягин, В. И. Крупич, П. М. Эрдниев и др.) убедительно показана целесообразность использования в обучении математике различных задачных конструкций вместо большого количества разрозненных задач. Поэтому конструктивные сферические задачи представим в виде четырех блоков взаимосвязанных задач, обеспечивающих формирование рассматриваемого обобщённого приёма.

Первый блок задач (подготовительный) призван обеспечить мотивацию изучения обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек и актуализацию необходимых для этого знаний.

Задачи второго блока предназначены для раскрытия состава обобщённого приёма и конструирования его на основе анализа и сравнения частных приёмов (блок может быть опущен, если приём даётся в готовом виде). С помощью третьего блока предполагается усвоение обобщённого приёма посредством задач, при решении которых используются все действия из его состава. Четвертый блок включает в себя задачи, решение которых методом геометрических мест точек предполагает то или иное изменение обобщённого приёма, что превращает его в гибкий инструмент формирования способа умственной деятельности.

В качестве иллюстраций задач основных блоков приведём следующие примеры.

Блок 1: 1) Найдите все точки сферы, находящиеся от данной точки О на расстоянии, меньшем (равном, большем), чем r, $r < \frac{\pi}{2}R$, где R – радиус сферы; 2) Какое геометрическое место точек сферы задают следующие условия: вершина сферического треугольника а) находилась бы на данном расстоянии от данной точки, б) находилась бы на равном расстоянии от концов данного сферического отрезка, в) находилась бы на данном расстоянии от данной сферической прямой? 3) В скольких точках сферическая прямая пересекает сферическую окружность, другую сферическую прямую? 4) Точки A и B принадлежат сферической окружности с центром в точке O. Что можно сказать об сферических отрезках OA и OB? Выполняется ли это соотношение для любых точек окружности? 5) Каково возможное взаимное расположение на сфере двух прямых; двух окружностей; прямой и окружности; двух окружностей с общим центром и прямой? В каждом из возможных случаев определите количество их общих точек; 6) Отчего зависит, пересекутся ли на сфере две окружности, окружность и прямая?

Блок 2: 1) На данной сферической прямой найти точку, равноудаленную от двух данных точек; 2) Даны две сферические окружности ω_1 и ω_2 с общим центром M. Постройте равнобедренный сферический треугольник ABC, если основание BC, длина которого равна а, лежит на одной из сферических окружностей, а вершина A равноудалена от них.

Блок 3: 1) Постройте сферическую окружность, касающуюся двух данных сферических окружностей, имеющих общий центр A, и проходящую через данную точку P.; 2) Построить точку, равноудаленную от двух данных сферических прямых и отстоящую от данной точки на данное сферическое расстояние.

Блок 4: 1) Даны две сферические прямые и точка A на одной из них. Построить равнобедренный сферический треугольник ABC так, чтобы вершина B лежала на другой прямой, а вершина C была бы равноудалена от данных сферических прямых и отстояла от данной точки A на расстоянии, равном a.

Необходимость и объём каждого блока задач зависят от уровня знаний конкретных учеников конкретного класса, поэтому они могут быть дополнены аналогичными заданиями либо сокращены.

Проверка эффективности предлагаемого подхода в обучении школьников решению конструктивных сферических задач методом геометрических мест точек и разработанного методического обеспечения осуществлялась экспериментально в 11-х классах МОУ «Физико-математический лицей» г. Глазова в рамках элективного курса путем сравнения результатов диагностических срезов в контрольных и экспериментальных классах.

Для определения статистической значимости экспериментально установленных различий в умении одиннадцатиклассников решать сферические конструктивные задачи методом геометрических мест точек использовали критерий χ^2. Статистическая обработка данных этих срезов ($\chi^2_{эмп} = 6{,}73$) показала, что в контрольных и экспериментальных классах различия в уровнях умения решать сферические конструктивные задачи методом геометрических мест точек являются существенными, что обусловлено применением разработанной методики (формирования рассматриваемого обобщённого приёма с помощью специально составленных блоков задач).

Библиографический список

1. **Адамар, Ж.** Элементарная геометрия. Ч. 2: Стереометрия [Текст] / Ж. Адамар. – М.: Учпедгиз, 1951. – 760 с.

2. **Епишева, О. Б.** Общая методика обучения математике в средней школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов физ. -мат. спец. пед. ин-тов [Текст] / О. Б. Епишева. – изд. 2-е, доп. и перераб. – Тобольск: ТГПИ, 2008. – 203с.

3. **Кабанова-Меллер, Е. Н.** Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся [Текст] / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

УДК 159.99

Зверякова Светлана Витальевна

Аспирантка Вологодского государственного педагогического университета, zsvsveta@mail.ru, Вологда

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Sveryakova Svetlana Vitalievna

Post-graduate student Vologda State Pedagogic University, zsvsveta@mail.ru, Vologda

CONCERNING THE QUESTION OF DEFINITION ESSENCE “THE MODEL OF PEDAGOGICAL INTERACTION” IN EDUCATIONAL

Гуманизация образовательной сферы актуализировала значительное количество вопросов, ряд из которых не имеет готовых ответов. Перед педагогами поставлены задачи осуществления личностно-ориентированного подхода, построения в ходе педагогического процесса субъект-субъектного взаимодействия, поддержки личностного роста ребенка в образовательной работе.

В отечественной психологии проблеме отношений уделяется большое внимание (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев и другие). Значительный вклад в разработку данной проблемы внес В. Н. Мясищев, который определял отношения как «…целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [4, с. 37]. Отметим, что в качестве ведущих он выделял: отношение человека к людям, отношение к себе, отношение к предметам внешнего мира. В структуре отношений обычно анализируются аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Разработка проблемы педагогического отношения к детям в отечественной психологии осуществлялась А. А. Бодалевым, Н. А. Березовиным, Я. Л. Коломинским, М. И. Лисиной, Д. В. Ольшанским, А. А. Русалиновой, Э. Б. Соковиковой и другими.

Продуктивность работы учителя во многом определяется его успешностью в педагогическом общении, а условием успешности общения, по мнению А. А. Бодалева, является развитие такой направленности личности, при которой «другие люди стояли бы не на периферии, а непременно

в центре складывающейся у него системы ценностей» [3, с. 10]). Исследователи (Е. П. Ильин, В. А. Кан-Калик и другие) отмечают, что педагогическое общение включает в себя как эмоциональные, так и ценностно-ориентационные компоненты. Значит, общительность как свойство личности (то есть наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми) можно считать необходимым профессионально личностным качеством педагога и говорить о мотивационной готовности к педагогическому общению, когда центральное место в иерархии ценностей занимает «общение с ребенком на основании глубокого понимания его личности» [3, с. 73].

Специфика педагогического труда заключается в том, что педагог берет на себя ответственность за качество и результат межличностного общения с учениками. Взгляды, идеалы учителя не только непосредственно влияют на собственный выбор способов поведения, но и накладывают отпечаток на умы детей, формируя «менталитет» класса, что, в свою очередь, влияет на иерархию их жизненных ценностей. По мнению В. Э. Чудновского, главный профессиональный смысл учительской деятельности заключен в ее отдаленных результатах, и эта «отдаленность и делает проблему смысла жизни педагога особенно острой». «Плоды педагогической деятельности опосредованны и неоднозначны, – пишет ученый. – Необходима «проекция» сегодняшних результатов … труда учителя в отдаленное будущее. То есть профессия педагога является одной из наиболее смыслообразующих» [5, с. 83].

Но нельзя не отметить, что образовательно-воспитательная система является сложной развивающейся, а существенными характеристиками таких систем выступают конфликтность и слабая предсказуемость. Высокая напряженность педагогического труда приводит к глубоким личностным изменениям учителя (повышенной категоричности, тревожности, ригидности и другим конфликтогенным деформациям личности). Следует сказать, что конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка [1; 2].

В ходе исследования нами отмечено, что проблема личности педагога и специфики его взаимодействия с детьми является традиционной для современной педагогической психологии. В работа Н. Ф. Гоноблина, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова А. К. Марковой, Л. М. Митиной и многих других, «активно изучаются направленность личности учителя, его профессионально-значимые качества, педагогические способности, профессиональное мышление, воображение, особенности общения, структура деятельности, профессиональная компетентность, стиль руководства и деятельности, тип отношения к детям и так далее» [4, с. 3].

Можно отметить, что стиль педагогического общения представляет собой синтетическую характеристику взаимодействия учителя и учащихся, обобщенное описание типичных коммуникативных приемов, способов, тактик, применяемых учителем в общении с учащимися. В современной педа-

гогической психологии известны разные классификации стилей педагогического общения. Еще в 30-х годах немецким психологом Куртом Левиным была предложена классификация стилей, при которой выделяют три стиля: «автократический», «демократический» и «свободный». А. А. Бодалев выделил такие стили, как «автократический», «либеральный» и «демократический». Н. Ф. Маслова рассматривает два основных стиля руководства учителя: «демократический» и «авторитарный». За основу В. Н. Карандашев предлагает взять характеристику трех стилей общения: авторитарного, демократического и либерального. Необходимо иметь в виду, отмечает автор, что в чистом виде описанные типы встречаются редко.

Исследуя эту проблему, А. А. Бодалев исходил из положения о том, что различия в эмоциональных откликах, которые разные люди вызывают у окружающих, являются следствием того, что люди не в одинаковой мере хотят и умеют выбирать для каждого случая наиболее подходящий стиль общения. В то время как одни могут проявлять своеобразную гибкость и, учитывая особенности участвующих в общении людей, вносить в свою манеру общения требуемые обстоятельствами коррективы, другие на такие изменения неспособны и в общении с разными категориями лиц обнаруживают один и тот же ставший для них привычным способ поведения. Естественно, что эмоциональные состояния, которые могут вызывать эти люди благодаря присущей им манере общения у тех, с кем они вступают в разнообразные контакты, оказываются так же очень неоднозначными. Люди с негибкой манерой поведения в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у других людей случайно, только потому, что выработавшаяся у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям других участников общения, «совпала» с их требованиями к человеку, когда он выступает перед ними как субъект и объект общения. Ученый выделяет три стиля педагогического общения: 1. Авторитарный стиль – по преимуществу безапелляционно-приказная форма обращения учителя с учащимися; 2. Демократический стиль – гармоничное сочетание требования и доверия; 3. Непоследовательно-противоречивый стиль – промежуточный вариант между названными выше «чистыми» стилями.

Положительный эмоциональный отклик на общение с учителями разных стилей снижается от демократического стиля к авторитарному, причем особенно ярко это различие проявляется в среде отстающих учеников, заметно проявляется в среде учеников из «золотой середины» и почти не проявляется в среде отличников. Очевидно, что педагоги авторитарного стиля имеют негибкую манеру общения, ориентированную преимущественно на работу с дисциплинированными и успешными детьми, а учителя демократического стиля находят свой подход к каждому ученику вне зависимости от его успехов в учебе. Основные характеристики стилей общения, предложенные В. Г. Мараловым, отражены в таблице 1.

Таблица 1 – **Характеристика стилей общения учителей**

Характеристика стилей	Стиль общения	
	авторитарный	демократический
Формы передачи информации	Инструктаж, команды, указания, приказы	Предложения, советы, обсуждения
Формы воздействия	Требования, замечания, порицание, побуждение	Убеждения, поддержка, предложения, успокаивание, беседы, объяснения
Формы выражения воздействий	Категорическая, резкая, неодобрительная, раздраженная	Спокойная, дружелюбная, одобрительная
Широта общения	С избранным кругом учащихся	Со всеми учащимися

Автор отмечает, что стиль руководства, типы отношения к детям, общения, индивидуальный стиль педагогической деятельности долгое время исследовались как самостоятельные проблемы – безотносительно к тому, в рамках какой образовательной парадигмы и какой модели взаимодействия они реализуются. Следует сказать, что в отечественной образовательной системе преобладала именно учебно-дисциплинарная модель. Исходя из результатов исследования учёного и его сотрудников, убедительно доказывается необходимость ее смены на модель личностно-ориентированного образования и педагогического взаимодействия. Этому во многом способствовала и деятельность педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. И. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и другие), которые на своей практике в 80–90 годах XX столетия доказали жизнеспособность новых идей. В последующем интеграция науки и практики вылилась в новый подход, получивший название личностно-ориентированного подхода. Разработки Е. В. Бондаревской, В. В. Зайцева, А. Г. Козловой, В. Г. Маралова, В. А. Петровского, В. А. Ситарова и других утвердили в качестве приоритетного. Введение понятия «модель педагогического взаимодействия» потребовало выделения тех логических оснований, на основе которых осуществляется дифференцировка разных моделей, которые отражены в таблице 2 [4, с. 13]. В качестве таких логических оснований выступили: характер связей между педагогом и детьми, способ разрешения основного педагогического противоречия.

Таблица 2 – **Модели педагогического взаимодействия (В. Г. Маралов)**

Признаки	Учебно-дисциплинарная модель	Личностно-ориентированная модель	Либерально-попустительская
Субъект деятельности	Педагог	Педагог и ребенок	Ребенок
Способ разрешения противоречия	Принуждение (со стороны педагога)	Сотрудничество	Принуждение (со стороны ребенка)
Стиль руководства	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Качества ребенка	Исполнительность	Инициатива и исполнительность	Спонтанная активность
Приоритет деятельности	Преподавание	Преподавание и учение	Учение

Анализ связей показывает, что они могут быть субъект-объектными, субъект-субъектными и объект-субъектными, а в качестве способа преодоления основного противоречия, которое возникает в процессе взаимодействия, – принуждение или сотрудничество. Именно они определяют своеобразие стиля управления, выделение в качестве приоритетных таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать, акцентирование внимания либо на деятельность педагога, либо на деятельность ребенка, либо на их совместную деятельность. Это все позволило ввести новое понятие, а именно понятие «ориентированность» (И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова, В. Г. Маралов, Р. А. Самофал и другие). Под ориентированностью педагогов на ту или иную модель взаимодействия с детьми авторы понимают осознанное или менее осознанное принятие ее в качестве приоритета своей деятельности. Например, ориентированность на личностную модель взаимодействия означает, что педагог признает в качестве субъектов деятельности как себя, так и ребенка, основное противоречие разрешает посредством сотрудничества, преимущественным стилем руководства избирает демократический, в ребенке ценит качества активности личности (не только исполнительность, но и инициативу). Это определяет и его целевые установки, связанные с созданием условий для саморазвития как собственного, так и ребенка, тип отношения к детям, который базируется на выделении сильных сторон личности, характеризуется принятием, преобладанием самостоятельности, акцент делается не только на собственную деятельность, но и на деятельность детей [4].

Результаты нашего исследования показывают, что ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с учащимися дает возможность учителю избежать конфликтов. Он стремиться учитывать индивидуальные особенности своих учеников, изучает их интересы, знакомится с родителями. В общении преобладает уважение к личности ученика, желание понять мотивы его поведения. Многие педагоги избегают демократического стиля общения, считая, что это приведет к нарушению дисциплины на уроках. Доброжелательность, справедливость по отношению ко всем школьникам, разумная требовательность педагога способствуют созданию благоприятного климата в классе. В таком случае учитель не меняет своих требований к поведению учащихся, не позволяет оскорблять и унижать слабых, а стремиться помочь всем понять ценность каждого, придерживаясь принципов гуманизма. Наибольшую известность получили взгляды Ш. А. Амонашвили, он выдвинул принципы построения отношения с детьми на гуманных началах:

– управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов,

– постоянное проявление веры в возможности и перспективы развития каждого ребенка,

– сотрудничество с детьми в процессе обучения,

– уважение и поддержка достоинства детей,

– принятие детей такими, какими они являются в реальности.

Следует отметить, что главной для учащихся в школе является учебная деятельность. Именно в общении с учителем и сверстниками формируется самооценка ученика. Одной из доминирующих потребностей является познавательная потребность. При ее удовлетворении школьник хорошо учится, его уважают одноклассники, он чувствует поддержку учителя. Неуспехи в учебной деятельности приводят к низкой самооценке, неуверенности, стремлению скрыть свои трудности, что приводит к конфликтам, отрицательному отношению к учебе, к прогулам. С целью создания благоприятного климата в классе педагог использует возможности дифференцированного обучения, что способствует исчезновению конфликтов.

В настоящее время гуманистические идеи, личностно-ориентированный подход получили широкое распространение в практике работы общеобразовательных учреждений. В то же время внедрение личностно-ориентированных технологий сталкивается с известными трудностями. Это связано не столько с трудностями овладения ими, сколько с тем, что их освоение вступает в противоречие со сложившимся типом ориентированности. Ориентация педагогов на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми является одной из проблем современной психолого-педагогической науки. Ее появление органически связано с введением в научный обиход понятия «модель взаимодействия» [4, с. 8]. Чаще всего обращается внимание не столько на взаимодействие, сколько на способы воздействия педагога на ребенка, в результате которого происходят изменения в личности последнего в виде приобретенных знаний, умений, навыков, личностных качеств. В то же время учащиеся школ также оказывают активное влияние на взаимодействующего с ними взрослого, которое может быть прослежено по следующим направлениям: изменения в личности и поведении педагога в результате учета им возрастных и индивидуальных особенностей детей; перестройка личности в итоге приобретения педагогического опыта, овладения мастерством; изменения и перестройки форм, методов воздействия на воспитанников на основе анализа эффективности работы, коррекции деятельности; непосредственные личностные изменения в результате углубленного самопознания и самосовершенствования.

Итак, обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности в аспекте основных составляющих (предмета, объекта, субъекта, процесса и средств реализации), можно заключить, что она предстает как своеобразная деятельность с деятельностями, как деятельность второго порядка, как метадеятельность. В личностно-ориентированном подходе условно можно выделить две стороны: ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми; построение обучения и воспитания с максимальной актуализацией механизмов формирования личности учащегося: мотивации, ценностей, «Я-концепции», субъектного опыта. «Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми не предполагает кардинального пересмотра всей образовательной системы, но она требует от педагога постоянного личностного роста, изменения отношений как к собственной личности, так и личности учащегося» [4, с. 237].

Библиографический список

1. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта. 2-е изд. [Текст] / Н. В.Гришина – СПб.: Питер, 2008. – 544 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. **Ильин, Е. П.** Психология общения и межличностных отношений. [Текст] / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. **Лечиева, М. И.** Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении: [Текст] Дис. … канд. психол. наук. М. И. Лечиева– М., 1999. – 177 с.
4. **Психологические** особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми [Текст] / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
5. **Чудновский, В. Э.** О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.

УДК 37

Васильев Валериан Константинович

Соискатель Северо – Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, учитель якутского языка и литературы Антоновской средней общеобразовательной школы им. Н. Н. Чусовского, vasvalerian62@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Vasiliev Valerian Konstantinovich

Post – graduate student of North – eastern federal university, teacher of the Yakut Language and Literature of N. N. Chusovsky Antonovka secondary school, vasvalerian62@mail.ru

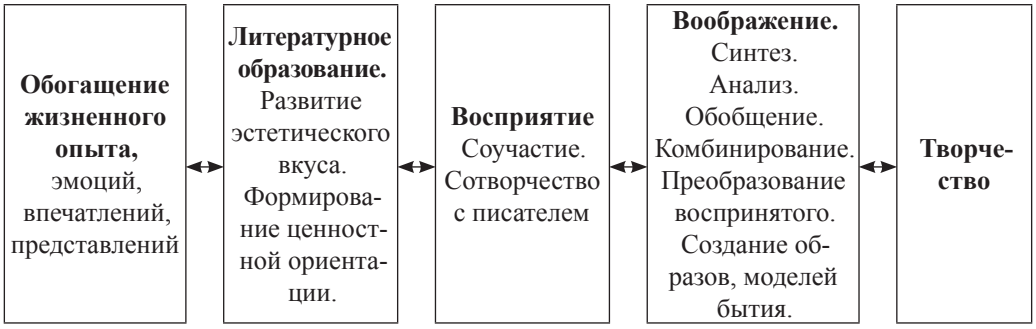
THE EDUCATIONAL CONDITIONS OF THE PUPILS' CREATIVE ACTIVITY FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING AND EDUCATION

Высшее назначение уроков литературы – развитие в человеке чувств, ума и воли, пробуждение в нем художника, творца.

В современной школе целесообразно находить методы и приемы, воспитывающие устойчивый интерес к чтению. Как методическая основа нами акцентированы труды отечественных психологов Л. С. Выготского [1], А. Н. Леонтьева [2], С. Л. Рубинштейна [3], А. Н. Лука [4]; методистов М. А. Рыбниковой [5]; Н. И. Кудряшева [6]; Т. Д. и Т. А. Полозовых [7];

С. К. Колодезникова [8]; Е. М. Поликарповой [9]; театрального педагога К. С. Станиславского [10].

Использование этих приемов и методов мы рассматриваем на уроках художественного восприятия произведений через выработанную нами модель процесса формирования творческой активности подростков на уроках родной литературы и на внеклассных занятиях.



Система урока состоит из следующих этапов: подготовки к восприятию (создание установки на чтение произведения), этапа анализа, или работы с текстом произведения (выявление особенностей восприятия, постановка учебной задачи и поиск её решения) и заключительного этапа (интерпретация произведения и создание новых проблемных ситуаций, обобщение изученного материала, подведение итогов).

Главная цель подготовительного этапа восприятия – создать мотивацию на чтение произведения. Существуют несколько способов создания целевых установок к чтению произведения:

– активизация личного жизненного опыта учеников, связанного с темой произведения;

– настройка учащихся на чтение с заранее предложенным им творческим заданием по теме произведения;

– работа со словами, необходимыми для понимания смысла текста; иногда – со словами, в принципе знакомыми, но поворачивающимися к ученикам неожиданной стороной, раскрывающимися в поэтическом контексте более полно и глубоко, чем в обыденном употреблении;

– создание волнующей атмосферы урока, пробуждение памяти и эмоций учеников с помощью произведений других видов искусства;

– пробуждение интереса учеников к яркой личности писателя и желания прочитать его книги;

– рассказ об истории создания произведения;

– заочные экскурсии и другие.

На первичном этапе непосредственного контакта с произведением методисты (Т. В. Завадская, Н. М. Соловьева, Л. В. Тодоров, Р. Р. Майман, Е. В. Язовицкий и др.) придают особое значение искусному, художественному чтению учителя. В практике преподавания используются два основных вида выразительного чтения учителя: чтение с целью эмоционально –

эстетического воздействия произведением на учащихся и чтение, которое включает в себя разные комментарии.

«Слушая выразительное чтение учителя, школьники не только лучше осознают содержание произведения, но самую суть выразительного чтения: это не просто четкое и громкое чтение, … а чтение, воплощающее в голосе смысл читаемого и передающее отношение к тому, что изображается в произведении» [11, с. 87]. Выразительное чтение учителя – это и вхождение в мир художественного произведения и понимание его сути. Здесь интенсивно действуют эмоциональные переживания и творческие домыслы. «Особенности восприятия произведения до и после вхождения говорят о том, что начало произведения (его экспозиция) является включателем творческой и эмоциональной активности читателей» [12, с. 21].

Для чтения с целью эмоционально – эстетического воздействия произведения на учащихся необходимо читать вслух школьникам и средних, и старших классов отдельные, наиболее значимые части произведения без последующих вопросов и заданий, рассчитывая на непосредственный интерес и доверяя силе воздействия художественного слова. Каждый текст воспринимается читателем индивидуально с помощью определенной внутренней подготовки, напряжения мышления, чувств и воображения. Помимо этого: «Динамика, насыщенность, реактивность восприятия могут зависеть от самых различных факторов: идейно – художественные особенности произведения, его отдельных частей, глав, эпизодов; его соответствие или несоответствие, неполное соответствие жизненному опыту читателя; созвучность или несозвучность читаемого (прослушиваемого) произведения настрою, установкам, ожиданиям читателя в данный момент; близость, родственность вкусу, читательскому опыту или противодействие литературно – художественному вкусу, эстетическим потребностям и т. д.» [13, с. 190]. Внутренний слух и чувство ритма у учащихся развиваются при восприятии звучащей художественной речи и при установлении опыта выразительного чтения. Но чтение учащихся должно быть подготовлено.

Основными показателями деятельности читателя выступают активность и точность эмоциональной реакции, глубина осмысления художественного текста, конкретизация литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценивать произведение, видеть за реальностью искусства автора.

Освоению сюжетно – композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными выразительными эпизодами. Выбранный эпизод учащиеся должны читать выразительно и дать оценку поведения и состояния героя в конкретной ситуации. В V классе из сказки Т. Е. Сметанина «Керегей» эпизод дружбы Керегей с 7 мышами, из рассказа Д. К. Сивцева – С. Омоллона «Свет в темноту» эпизод «учебы» писать буквы Никуса дома и диалог Никуса с учителем, из рассказа «Чоруона – сын солдата» часть «Письмо Чоруоны и т. д. После чтения можно задать вопросы такого типа: Как ты думаешь, правильно ли вел себя герой и почему он поступил именно так, а не иначе? Что тебе нравится (или не нравится) в

герое, в манерах, в особенностях его поведения? Что бы ты мог посоветовать герою? Хотел бы ты оказаться на его месте? Как бы ты вмешался в происходящее событие? Как автор относится к герою? Какие факты, высказывания действующих лиц свидетельствуют об этом? Почему автор решил рассказать нам это событие именно так? Что хочет передать своим читателям автор произведения? и т. д. Последние вопросы даются, чтобы ученики понимали художественную условность, не уподобляли произведение действительности, не игнорировали роль автора. Они должны понимать, что образ создается фантазией писателя и выражает авторскую идею.

Есть в практике обучения приемы, которые направляются заданиями творческого характера и заставляют ученика в какой – то степени пересоздавать текст. Такими приемами считаем инсценировку и устное словесное рисование.

Инсценировка произведения побуждает учащихся к творческому претворению литературных образов и возбуждает воображение и сопереживание. При этом следует найти в тексте «нужный кусок», который соответствует данному классу. Наиболее удобными для инсценирования являются следующие произведения:

В V классе:

– из рассказа «Свет в темноту» – диалог Никуса с учителем;
– из рассказа «На летнике» – приезд бандитов;
– из драмы «Отуй и Тотуй» – диалог Маналай Мирона с детьми;
– из сказки «Керегей» – «Три монеты»;

В VI классе:

– из рассказа «Хамелеон» – диалог Дмитрия с героями рассказа;
– из комедии «Поспешил» – XII действие;
– из рассказа «Хачыгыр» – III часть;
– рассказ «Мальчик, ловящий сачком рыбу»;

В VII классе:

– из рассказа «Ачаа» – диалог Ачаа со школьником;
– из рассказа «Сам себе лекарь» – «В больнице»;
– из рассказов Н. Габышева «Я», «Знаю наверняка»;
– из драмы «Локут и Ньургусун» – 2 картину из II части;
– из повести «Золотоносный ручей» – диалог Уйбанчи с Сэдюком;
– из частей романа «Весенняя пора» – «Щедрый вечер».

Такие постановки инсценировок состоят из двух частей:

1. Подготовка ролей с одновременным пообразным анализом. Особое внимание уделяется действиям, отношениям героя к другим персонажам, речи героя и домысливанию некоторых сторон, характеризующих героя. Подготовка учащихся дома.

2. Разыгрывание инсценировки. Оценка игры своих товарищей учащимися. Подведение итогов.

Инсценировка не только развивает творческое воображение, способность к перевоплощению, но и способствует углублению восприятия, развитию внимания к художественному слову, к творчеству писателя.

Устное словесное рисование является очень активной действенной силой, которая раскрепощает эмоции и взбудораживает воображение. Выбирается эпизод, описанный автором, как опора воспринимающему воображению. Словесное рисование ученикам V – VII классов даются в виде описаний внешности героев и обстановки произведения. В V классе можно дать описание внешности Никуса из рассказа «Свет в темноту», героев рассказа «В летнике», Чороны из рассказа «Чорона сын солдата», а также дом Чороны, алас солдата из стихотворения «Я отсюда ушел в войну». В VI классе внешность Манчары и Чочо, из рассказа «Хачыгыр» Хачыгыра, мальчика Тоттука, мальчишку из рассказа «Мальчик ловящий сачком рыбу», Егора Чэрина из рассказа «Егор Чэрин», озеро из рассказа «Мальчик ловящий сачком рыбу», рощу Норалджыма, коновязь и др. В VII классе внешность героев рассказа «Съездивший в город», Уйбанчи из рассказа «Золотоносный ручей», героев из частей романа «Весенняя пора», место боя стихотворения «Заветы орла», ночной поход по озеру бригады из баллады «Священный Ильмень» и т. д. Такие устные рисования являются активной действенной силой, которая раскрепощает эмоции и взбудораживает воображение. В понятие «видение» входит не только зрительное впечатление. К. С. Станиславский включает в это понятие и слуховые, и вкусовые, и обонятельные, и осязательные, и мышечные ощущения, которые дополняют и обогащают образы зрительные. Поэтому при словесном рисовании нужно уточнить у учащегося эти ощущения наводящими вопросами, указать ему, чтобы он упомянул об этих своих ощущениях.

Первые эмоциональные впечатления учащихся от произведения и для учителя, и для самих учащихся должны стать отправной точкой анализа. Анализ основывается на целостном восприятии идейно – образного единства произведения и эмоциональном переживании читателя. Он приведет учащихся к умению дать самостоятельную оценку сущности произведения как искусства слова и специфической области общественного сознания, познающего действительность в художественных образах. Умение анализировать приобретается постепенно, расширяясь и углубляясь из класса в класс. Ученик – читатель должен увидеть, услышать весь жизненный материал, скрытый в тексте, понять намерения писателя, оценить его позицию. «Анализ – это путь от своих читательских впечатлений к автору произведения, это попытка приблизиться к позиции писателя. Здесь, конечно, нужна широта и точность разума, обнимающего в целом события и героев произведения, находящего в их свободном потоке общий смысл, не сводя при этом идею к плоской формуле. Здесь нужна и пристальность взгляда, художественное внимание, позволяющее заметить тайные пласты поэтического слова, наделенного многозначностью. В анализе необходимо внимание к форме произведения, способность в художественной детали увидеть, как мир в капле воды, мысль писателя» [14, с. 4 – 5].

В анализе художественных произведений на уроках максимально используются приемы, усиливающие сопереживание:

1. Оживление личных впечатлений учеников, связанных с ситуацией, мотивом изучаемого произведения для художественного восприятия.

2. Использование словесного рисования, как пробуждающий воображение читателя прием. При словесном рисовании появляются произвольные, внеконтекстные ассоциации.

3. Закрепление субъективных образов учащихся при выразительном чтении, составлении и играх в инсценировках.

4. Включение смежных искусств в анализ произведения. Они углубляют субъективную и объективную стороны разбора текста, усиливая сопереживание.

5. Перечитывание учащимися некоторых наиболее поразивших их эпизодов, чтобы снова пережить взволновавшие их поступки, чувства и мысли героев. Перед таким перечитыванием целесообразно сделать комментирование, беседу.

Существующие в практике изучения в школе три основных приема анализа произведений – «вслед за автором» (целостный), пообразный и проблемный – должны сочетаться в самых разных комбинациях. Учитель при выборе пути анализа исходит от цели, которую ставит перед собой, от уровня развития учеников данного класса, от характера их читательского восприятия. Существует опасность канонизации одного приема анализа. Каждый прием анализа может превратиться в единственный канон, если учащиеся не осваивали другие приемы анализа произведения. Т. Г. Браже считает, что все приемы анализа, имея явные преимущества перед другими, имеют свою ограниченность, свои недостатки. По его утверждению, приемы анализа могут иметь такие недостатки:

– пообразный анализ – дробление материала по образам и невнимание к образу автора;

– анализ по ходу развития действия – не выдерживает проблемность урока, становится комментированным чтением;

– тематический анализ – подмена художественного смысла произведения разными историческими и социальными проблемами;

– проблемный анализ – раздробление целостного восприятия на отдельно взятые вопросы.

Утверждая так, он советует совместить эти приемы даже при изучении одного произведения [15, с. 51–52]. Но в одном произведении один путь анализа должен быть основополагающим, а другие пути анализа должны дополнять, образуя целостный анализ. Например, в VII классе при изучении рассказа «Съездивший в город» основополагающим становится проблемный анализ, а анализ по ходу развития действия и пообразный анализ дополняют анализ рассказа. В анализе этого рассказа выделяем ведущую проблему системы уроков, учитывая состояние восприятия класса и готовность к обсуждению предложенного вопроса, уровень развития и направленность интересов класса. Ведущими проблемными вопросами могут быть такие вопросы: В чем причина бедности этой семьи? Каким должен быть отец семейства? Совместимы ли счастье и дурные привычки? Каким

должен быть человек, чтобы стать счастливым? При постановке ведущего проблемного вопроса «важно найти вопросы, которые волнуют учащихся сегодня, сейчас, которые уже осознаны ими, и те, которые будут способствовать их развитию» [16, с. 125]. Например, если ставится такой вопрос: В чем причина бедности этой семьи?, при изучении рассказа «Съездивший в город» темы системы уроков будут таковы:

1. Быт, взаимоотношения героев и нужда семьи в рассказе.
2. Степан Длинный – «маленький человек» и его роль в семье.
3. Степан Длинный в плену своей дурной привычки.
4. Бедность семьи не только в дурной привычке.
5. Мысли, чувства, убеждения, которые хочет передать писатель.

Беседа как «самый ходовой метод активизации класса» (выражение М. А. Рыбниковой) используется во всех классах. Хорошо организованная беседа в V–VII классах отвечает потребности юного читателя поговорить о прочитанном произведении, выразить свое отношение к нему, поделиться своими мыслями. Беседа дает возможность активизировать и наблюдательность, и память, и познавательную деятельность, и воображение, и эмоции учащихся. В этих классах полезно построить беседу так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии.

Читательское восприятие является первым осмыслением художественного произведения. Как считают Т. Д. Полозова и Т. А. Полозова: «…учителю, прежде всего, самому необходимо почувствовать духовную, нравственную устремленность произведения, понять, почувствовать его пафос, авторскую позицию, его боль, его радость, его побуждения, чтобы затем направлять восприятие произведения детьми, чтобы, составляя вопросы к беседе, не убивать эстетическо – воспитательный заряд книги, а углублять первоначальное непосредственное восприятие и формировать эстетические суждения детей о прочитанном» [13, с. 22]. Поэтому ему необходимо определить контуры последующего анализа, зная восприятие учащихся. Способы выяснения читательских восприятий разнообразны и зависят, прежде всего, от возрастных особенностей учащихся и жанровой специфики произведений. Выявление читательских восприятий помогает найти для каждого класса свой, особенный вариант работы.

Постижение произведения искусства как эстетической ценности, эффективно в процессе художественной деятельности, в которой художественное восприятие является составной частью процесса, которая позволяет включить читателя в сам процесс художественной деятельности. Художественное восприятие связано с воображением и реализуется на основе творчества читателя. Поэтому приемы, упражнения, которые для этого используются, должны быть сходными с теми приемами, которыми пользуется создатель произведения. Таким образом, используемые учителем приемы, задания, упражнения рассчитаны не только на развитие творческого потенциала личности ученика, но и направлены на формирование и развитие литературно – художественных умений учащихся. При этом надо остерегаться от

одностороннего обучения только техническим навыкам и умениям, нужно не упускать из виду развитие качеств, необходимых творческой личности.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л. С. Выготский – СПб.: Союз, 1997. – 92 с.

2. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1972. – 584 с.

3. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М., 1973. – 424 с.

4. **Лук, А. Н.** Психология творчества. [Текст] / А. Н. Лук – М.: Наука, 1978. Ростов – на – Дону: Феликс, 2002. – 126 с.

5. **Рыбникова, М. А.** Очерки по методике литературного чтения. [Текст] / М. А. Рыбникова – М., 1963. – 279 с.

6. **Кудряшев, Н. И.** Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. [Текст] / Н. И. Кудряшев – М., Просвещение, 1981. – 190 с.

7. **Полозова, Т. Д.** Всем лучшим во мне я обязан книгам. [Текст] / Т. Д. Полозова, Т. А. Полозова – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.

8. **Колодезников, С. К.** Теоретические основы литературного образования в якутской школе. [Текст] / С. К. Колодезников – М., 2000. – 168 с.

9. **Поликарпова, Е. М.** Выразительное чтение. [Текст] / Е. М. Поликарпова – Якутск, кн. издательство, 1992.– 64 с.

10. **Станиславский, К. С.** Работа актера над собой, Работа актера над ролью. Собр. соч. в 8-ми тт. Тт. 2, 3, 4. М., 1954–1957.

11. **Лыссый, Ю. И.** Чтение как метод обучения и эстетического воспитания на уроках литературы (IV – VII кл.) [Текст] / Ю. И. Лыссый // Совершенствование преподавания литературы в школе. Под ред. Г. И. Беленького. – М.: Просвещение, 1986. – с. 83–91.

12. **Никифорова, О. И.** Психология восприятия художественной литературы [Текст] / О. И. Никифорова – М.: Изд. «Книга», 1972. – 152 с.

13. **Полозова, Т. Д.** Всем лучшим во мне я обязан книгам. [Текст] / Т. Д. Полозова, Т. А. Полозова – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.

14. **Маранцман, В. Г.** Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу [Текст] / В. Г. Маранцман – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.

15. **Браже, Т. Г.** О вариативности анализа. [Текст] / Т. Г. Браже // Искусство анализа художественного произведения. – М.: Просвещение, 1971, – С. 37–54.

16. **Лесохина, Л. Н.** Нравственное развитие учащихся в процессе изучения литературы [Текст] / Л. Н. Лесохина // Искусство анализа художественного произведения. Сост. Браже Т. Г. – М.: Просвещение, 197. – С. 124–138.

УДК 37

Насрулаева Шамсият Алимирзаевна

Директор лицея № 9 г. Махачкалы, yaroshevsky@inbox.ru

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНКУРСОВ ЧТЕЦОВ И РАССКАЗЧИКОВ

Nasrulaeva Shamiyast Alimerzaevna

The principal of lyceum № 9 Makhachkala, yaroshevsky@inbox.ru

FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN SOCIALLY CULTURAL CONDITIONS

«Поднятию преподавания русского языка на новый качественный уровень, обеспечивающий свободное владение учащимися начальных классов национальной школы русским языком, способствует подготовка и проведение внеклассной работы, точнее подготовка и проведение различных видов конкурсов по русскому языку» [3].

В нашу школу дети поступают с разным уровнем владения русским языком. Одни дети до школы владеют русским языком на уровне семейного общения, то есть это дети из интернациональных семей. Часть детей знает слова русского языка, но нет навыка общения. Другая часть (их большинство) не владеет русским языком ни на каком уровне. А школа работает по единой программе для всех. А к окончанию начальных классов учащиеся должны свободно владеть русским языком, привить им практические навыки свободного пользования русским языком в процессе общения. И самое главное – подготовить детей к обучению в средних и старших классах. Для обеспечения свободного владения русским языком в нашей школе учащихся вовлекают в разные виды внеклассной работы.

О проведении различных конкурсов в методике написано достаточно. Однако, за последние годы в школах, к сожалению, интерес к такой работе без всякого на то основания, пропал. Мне хочется поделиться опытом организации конкурсов чтецов и рассказчиков как средства активизации речевой и познавательной деятельности младшеклассников в условиях многоязычия, создания русской речевой среды, развития творческих способностей.

Современные дети читают мало, произношение многих учащихся не соответствует нормативам русского литературного языка, большинство детей читает невыразительно, тон чтения чаще не соответствует содержанию читаемого, ни голос, ни дикция не гармонируют с содержанием читаемого стихотворения или прозаического отрывка.

С учётом указанных недостатков в школе особое внимание уделяется организации кружковой работы по русскому языку. В рамках кружка наряду с другими видами работ в месяц раз проводятся конкурсы на лучшего чтеца и рассказчика. Их можно приурочить к знаменательным датам, детским писателям, к определённым темам: весна, осень, зима, лето, «Моя семья», «Лукоморье», «В гостях у сказки», «В кругу друзей» и т. д.

«Процедура подготовки и проведения того или иного внеклассного мероприятия включает в себя: выбор темы, составление программы, подбор материала по теме, распределение поручений между учащимися, работу над правильным произношением, усвоением слов, выразительным чтением и рассказыванием. При выборе темы следует учитывать её доступность учащимся, коммуникативная целесообразность и актуальность, её воспитательное значение. Тема определяет и содержание материала. Программа внеклассных занятий должна быть рассчитана в 1 классе не более чем на 20–25 минут; во 2 классе – на 30–35 минут; в 3 классе – 35–40 минут; в 4 классе – 40–45 минут» [1].

Непременным условием организации внеклассной работы по русскому языку должно быть охват всех учащихся внеклассной работой: сильных среднеуспевающих и слабых детей.

Подготовку к конкурсу чтецов следует начинать с подбора стихов и прозаических отрывков. В подборе их участвуют все ученики того или иного класса. По поручению учителя дети приносят в школу стихи, произведения писателей или ищут их в библиотеке (в этом им помогает библиотекарь). Затем учитель распределяет их с учётом трудностей текстов и доступности языка среди учеников класса. Проводится предварительная подготовка к конкурсу на уровне класса. После занятий в течение двух недель учитель ежедневно работает с 2–3 учениками, которые должны выучить одно и то же стихотворение: объясняются непонятные слова, отрабатывается правильное произношение отдельных звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний и выражений. Например, в 3 классе в плане кружка было намечено проведение конкурса на лучшего чтеца по теме «Весна идёт».

Были подобраны и распределены между детьми стихи и тексты о весне: Ф. Тютчева «Зима недаром злится», А. К. Толстого «Журавли», А. Майкова «Весна», Н. Некрасова «Зелёный шум», А. Блока «Ворона», Е. Баратынского «Весна, весна!», А. Барто «Скворцы прилетели», «Апрель», В. Паспалеева «Лесная фиалка», Н. Сладкова «Грачи прилетели! «, «Поле вокруг – зелёное», К. Ушинского «Ласточка», Е. Яниковской «Давайте искать весну», отрывки из рассказов В. Бианки «Хитрый лис и умная уточка», А. Плещеева «Травка зеленеет», В. Шуграевой «Маме», А. Прокофьева «Раннею весною».

Стихи и отрывки художественных произведений для конкурса отбираются внепрограммные.

В процессе подготовки к конкурсу, например, Ахмедову Г., Саидовой С., Рабаданову К., которые должны выступить с чтением стихотворения А. К. Толстого «Журавли», были объяснены слова: *пространства, око, виясь.* Отрабатывалось произношение слов с сочетаниями согласных (они выделены в словах):

про**стран**с**тв**ам, **кр**ичим, **св**е**рх**у **праз**д**н**ик, **кр**у**жимся**, **вкр**уг, **гд**е, **хв**алим, **д**линной. Особое внимание при этом обращалось на то, чтобы ученики произносили слова без вставки гласных между сочетающимися согласными.

После этого переходим к отработке навыков беглого чтения. Здесь в центре внимания была работа не только над привитием и формированием беглого, но и сознательного и правильного чтения и интонирования. На этом же этапе уделяется внимание на постановку дыхания, темпа.

На последнем этапе работы над стихотворением обращается внимание на развитие навыков выразительного чтения, а затем стихотворение должно быть выучено учениками дома для выступления на конкурсе.

На следующий день аналогичным образом учитель работает ещё с 2–3 учениками, но над другим стихотворением или прозаическим отрывком. Такая работа продолжается до тех пор, пока весь класс не подготовится (в течение недели) к конкурсу.

Через неделю проводится отборочный конкурс среди учащихся класса. Выигравшие конкурс на лучшего чтеца класса выдвигаются для участия в конкурсе между третьими классами школы. Победители конкурса участвуют в общешкольном конкурсе на лучшего чтеца. Победители награждаются грамотами и ценными подарками.

Вся проводимая работа преследует несколько целей: поддержать интерес и любовь к русскому языку; активизировать познавательную активность учащихся, развивать орфоэпические и интонационные навыки, обогащать словарный запас учащихся, развивать навыки самостоятельной работы, привить умения и навыки выступления перед публикой. Кроме названных умений и навыков развиваются и другие психические процессы: память, внимание, воображение, умозаключение, анализ, синтез.

Аналогично строится и работа другого конкурса на лучшего рассказчика. Основанием для организации таких конкурсов послужили слабые навыки русской речи учащихся (допускают много речевых ошибок: в согласовании слов, в употреблении грамматических форм, в произношении и т. д.), ограниченность употребляемых слов, неумение образно, ярко, чётко формулировать и неумение логически последовательно излагать мысли на русском языке. А начинать работу над развитием связной речи следует ещё в начальных классах, не откладывая её до старших классов, как этого рекомендуют некоторые учителя.

Проведение конкурсов на лучшего рассказчика планируется, как и конкурс на лучшего чтеца, в кружке русского языка. Они также проводятся по определённой теме, но работа здесь носит творческий характер. К конкурсу готовятся почти месяц. Приведу пример подготовки к конкурсу на тему «Золотая осень» в 4 классе.

Прежде всего, продумывается и составляется план проведения экскурсии. В соответствии с планом детей ведём на экскурсию в городской парк. В процессе проведения экскурсии проводится работа над обогащением словаря учащихся новыми словами и выражениями, с которыми дети встретились на экскурсии. Объясняя слова и выражения, обращается внимание не только

на объяснение значения слов или выражений, но и на выработку навыков правильного их произношения и составление с ними предложений. Например, объясняются слова *багровый, клён, туя, липа, аллея, коллекция.* К слову *багряный* подбирается синоним *кровавый*. Объясняется не только значение слов, но и их правописание, с ними составляются предложения, которые впоследствии войдут в рассказ учащихся.

В заключительной беседе дети рассказывают о том, что они увидели, какие новые слова, и выражения они усвоили. Предлагается детям побеседовать между собою об осени, о работах осенью, о природе. Поправляются тех, кто допускает ошибки. Потом декламируются короткие стихи (которых дети знают) об осени. Проводятся игры, где упоминается об осенних приметах, о труде людей и т. д. Объявляется конкурс на лучшее сочинение, на лучший рисунок. Итоги данных конкурсов подводятся на итоговом конкурсе на лучшего рассказчика. Этот материал послужит детям опорой при проведении конкурса. Помимо учебной, познавательной цели, данная экскурсия имеет и воспитательное значение: воспитание любви к родной природе, уважение к людям труда, которые вырастили своими руками такой замечательный парк. В процессе экскурсии создаются условия для эстетического воспитания – учишь детей замечать красоту природы, быть организованными.

А теперь о самом конкурсе. Как уже отмечали, основная цель такого конкурса – развитие навыков связной русской речи учащихся.

На занятии кружка русского языка объявляется о проведении конкурса на лучшего рассказчика по теме «Золотая осень».

Одно занятие кружка посвящается беседе об осени, о её приметах, о природе осенью, о произведениях, посвящённых осени, вспоминаются пословицы и поговорки об осени, отгадываются загадки, составляются рассказы об увиденном на экскурсии, а также по картинкам, изображающим осеннюю пору.

За неделю до конкурса объявляется учащимся о проведении отборочного конкурса на лучшего рассказчика.

В конкурсе участвуют все учащиеся 4 класса. Дети должны знать, что особое предпочтение даётся рассказам, где в логической последовательности излагаются мысли без ошибок, уместно использованы пословицы и поговорки, отрывки из стихов или прозы различных поэтов, писателей.

В день конкурса класс оборудуется настенными картинами и подготавливается фото-стенд об осени, организуется выставка лучших сочинений и рисунков на тему «Золотая осень».

Всем участникам конкурса раздаются темы, сюжетные картинки по которым они составляют рассказы. Например, темы: «Что я знаю об осени», «Почему осень называют золотой?», «Золотая осень», «Чем отличается осень от других времён года?», «Чем мне нравится и не нравится осень?», «Какие работы выполняются осенью», «Опишите осеннее дерево».

По завершении конкурса подводятся итоги. Вручаются призы, подарки, поощрительные грамоты и т. д.

«Составление рассказов предполагает хорошее знание орфоэпических норм русского языка, его лексики и грамматического материала, творческий подход к его использованию в речевой практике, а также концентрацию внимания на главном в речевом действии – создании интересного сюжета и способе выражения своих мыслей. Учащиеся самостоятельно формулируют мысли, последовательно их излагают. У ребят развивается определённый интерес к сложному лексико-грамматическому материалу». В качестве примера приведу рассказ ученицы Б. по теме «Почему осень называют золотой?» (по аудиозаписи).

Однажды, в осеннюю пору мы с мамой ехали в горы. Дорога вела через скалистые горы и леса. В одном из красивейших мест водитель остановил машину и мы вышли. Кругом такой красивый лес, как будто гора покрылась красивым разноцветным ковром. Слева от нас сосновый лес с тёмно-зелёными иголками. Справа – смешанный лес. Мы подходим к берёзе и всматриваемся в неё. Листья на ней поредели и стали золотисто-жёлтыми. Чуть дальше стоит красавец-клён. На нём листья очень красивые. Мы берём в руки кленовые листья и разглядываем их. Лист у основания зелёный, дальше цвет переходит в бордовый, затем в багровый с золотисто-жёлтыми разводами. Узоры на листьях так расписаны, как будто тут прошлась кисть художника. А вот другой лист, на котором будто накрапаны разноцветные краски: сначала тёмно-зелёные, потом коричневато-бордовые, затем багрово-желтоватые и по краям – золотистые. Мы ещё долго рассматривали листья и любовались красотой осенней природы. Из-за недостатка тепла осенью листья на деревьях и трава становятся жёлтыми. Поэтому осень и называют золотой. Тут я вспомнила стихотворение У. Рашида «Наш сад».

Прекрасен наш осенний сад.
В нём слива есть и виноград.
На ветках, как игрушки,
И яблоки, и груши.
И как фонарики горят
Айва, и слива, и гранат.
А к ночи веет холодок
И жёлтый лист шуршит у ног.

Вдруг я представила себе, что на всех деревьях выпадут эти разноцветные красивые листья, и они станут голыми. Мне стало грустно. В этот момент мама позвала меня, и мы ещё долго любовались красотой осенней природы. Как красиво осенью в лесу!

Конечно, рассказ не лишён недостатков стилистического характера. Одно ясно – на всю жизнь останутся в памяти девочки описанные картины родной природы. А самое главное здесь – активизируется мыслительная и речевая деятельность учащихся, создаются условия для возникновения у учащихся потребности связно передать свои мысли по-русски, вызывается у них желание словесно передать свои впечатления и чувства, использовать знания учеников о родных местах в целях развития русской речи. А это удаётся неплохо при систематической организации в дополнение к урокам внеклассной работы.

Я привела здесь только частицу той многогранной внеклассной работы по русскому языку, проводимой в нашей школе. В необходимости проведения такой работы учителя школы однозначно убеждены, т. к. внеклассная работа способствует повышению качества знаний по русскому языку. Сама подготовка к таким конкурсам является хорошей речевой подготовкой. Она помогает воспитанию ответственности, самостоятельности, дисциплины и организованности.

Библиографический список

1. **Львов, М. Р.** Речь младших школьников и пути её развития. [Текст] / М. Р. Львов – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.

2. **Магомедова, З. Р.** Методическое пособие для внеклассных занятий по русскому языку и литературе с использованием средств наглядности в дагестанской школе (5–11 классы). [Текст] / З. Р. Магомедова – Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. – 96 с.

3. **Внеклассная** работа по русскому языку и литературе в национальной школе [Текст] (под ред. Мальцевой К. В. и Борисовой М. Н.). – Л.: Просвещение, 1987. – 224 с.

УДК 37

Васильева Виктория Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, fortune18@mail.ru, Челябинск

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Vasilyeva Victoria Sergeevna

Candidate of Pedagogics, Assistant Professor, Chair of Special Education, Psychology and Subject Methods, Chelyabinsk State Pedagogical University, fortune18@mail.ru, Chelyabinsk

THEORETIC-METHODOLOGICAL BASE OF DEVELOPMENT PRESCHOOL EDUCATORS COMMUNICATIVE COMPETENCE

Современный этап развития общества характеризуется серьезными изменениями, основными среди которых являются усиление процессов модернизации и интеграции.

Перемены в обществе поставили перед профессиональным образованием новые задачи повышения квалификации специалистов, подготовки их к деятельности в условиях общего, дошкольного, интегрированного и инклюзивного образования. Решение этих задач, с нашей точки зрения, возможно на основе компетентностного подхода, выдвигаемого после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [15] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [9].

Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что речь идет о системе, способной достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности [1; 2; 3; 4; 5; 8; 11; 12; 14].

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного качества субъекта, знании способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

В исследованиях Н. В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [10].

Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты:

1. знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т. д.);

2. коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с людьми);

3. способность к толерантности и эмпатии (умение сопереживать, чувствовать собеседника, осуществлять психотерапию словом);

4. способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

5. культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины использование невербальных средств).

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции (М. Кэнэл и М. Свейн, Л. Бахман и А. Палмэр, М. М. Вятютнев, В. А. Коккота, Н. И. Гез, В. М. Топалова и др.) наиболее общими ее компонентами являются:

– лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография);
– дискурсивный (построение устных и письменных текстов);
– прагматический (успешное достижение коммуникативной цели);
– стратегический (преодоление трудностей коммуникации);
– социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Изучая историю вопроса, можно отметить, что коммуникативная компетенция первоначально рассматривалась с лингвистических позиций как способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения, с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. При этом формированию коммуникативной компетенции отводилась роль основной и ведущей в процессе обучения иностранному языку. Ее ведущим компонентом являются речевые (коммуникативные) умения, которые включают умение говорения, умение чтения с пониманием, восприятия на слух и умение письма.

Исходя из этого, можно говорить, о том, что в качестве прочной научной основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, может рассматриваться лингводидактический подход.

Существенный вклад в развитие лингводидактического подхода внесли Г. И. Богин, Л. И. Божович, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Л. Ф. Миньяр-Белоручев, Н. М. Шанский и др.

Анализ исследований ведущих ученых показал, что лингводидактический подход в педагогической деятельности – это опора на идею системообразующей позиции языка как общеродового свойства человека, что обусловливает развитие духовности, интеллекта и культурной идентификации обучающегося [6; 7].

Важнейшими конструктами развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на основе лингводидактического подхода являются:

✓ цель: формирование коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования (изменение задач образовательного процесса в рамках повышения квалификации в сторону актуализации продуктивного общения, созданного на паритетных началах и межличностной коммуникации; формирование личности, способной и готовой осуществлять адекватное общение с детьми на основе учета их возрастных и психофизических особенностей, в различных жизненных ситуациях);

✓ содержание: включающее такие компоненты, как коммуникативно-поведенческий, личностно ориентированный, лингвокультурологический.

При этом в состав коммуникативно-поведенческого компонента содержания коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования входят языковые и речевые знания, умения и навыки, а также реализация в образовательном процессе системы повышения квалификации разнородного учебного материала, который представлен коммуникативным, речедеятельностным и языковым аспектами.

Личностно ориентированный компонент воплощен в различного рода материалах и адресован специалисту как личности, индивидуальности, определяющей свое отношение к себе, окружающим людям, образцам детской культуры. Особо следует отметить тот факт, что педагог мобилизует при этом свой субъектный опыт, личностный потенциал ради достижения своих индивидуальных целей.

Лингвокультурологический компонент содержания коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования направлен на развитие такой мыслительной операции, как сравнение, на расширение возможности познания педагогами окружающего мира, внутреннего мира ребенка дошкольного возраста. Посредством данного компонента в рамках курсов повышения квалификации специалист имеет возможность ознакомить педагогов через язык с особенностями воплощения ценностей культуры. Итак, лингвокультурологический компонент развивает чувство толерантности, раскрепощенности, способствует построению взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по общению, овладению техникой общения, речевым этикетом с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях реального общения с различными категориями детей дошкольного возраста.

При всем многообразии подходов к сущности понятия «коммуникативной компетенции» как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция:

– коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;

– коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Результаты нашего теоретико-экспериментального исследования показали, что безусловное принятие, безоценочность, конгруэнтность, эмпатия,

понимание, включенность, заинтересованность – таковы слагаемые нового толерантно-партисипативного подхода как методико-технологической основы исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», а термин «толерантность» – «терпимость», «терпение», «пластичность», «благосклонность», «принятие».

Толерантность – особое нравственное качество, отражающее активную социальную позицию и психологическую готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения.

Толерантность – одно из самых популярных понятий в современной отечественной и зарубежной социально-политической, культурологической и правоведческой литературе. Существует множество гуманитарных подходов к определению и исследованию толерантности, однако при этом ее собственно психолого-педагогические трактовки отсутствуют. Психолого-педагогическая проблематика толерантности находится на самых ранних этапах исследования.

Назовем основополагающие определения «толерантности»: «принятие иных, отличающихся от твоих собственных, интересов и целей»; «дружелюбие, спокойствие, мирная настроенность, антипод агрессивности, злобности, раздражительности»; «способность выслушивать, пытаться вынести из полученной информации зерна разума и уживаться с различными точками зрения, как бы выслушанное ни противоречило собственным воззрениям»; «стремление к согласию, бесконфликтость» являются важным условием повышения качества дошкольного образования.

Анализ ведущих научных исследований позволяет выделить дифференцированное понимание феномена толерантности, в состав которого входят: естественная, моральная и нравственная толерантность. При этом нравственная толерантность наиболее полно может рассматриваться основополагающим компонентом коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, ибо построена на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. При этом важно отметить, что в противоположность насилию и манипулированию такое взаимодействие предполагает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств.

Если коротко охарактеризовать суть толерантности (терпимости), то следует, в первую очередь, подчеркнуть, что это качество культуры (нравственной, правовой, политической) каждого общества, любого социального слоя, каждого гражданина, невзирая на пол, возраст, этническую, конфессиональ-

ную или расовую принадлежность. Толерантность имеет разные формы: личная, общественная (отраженная в морали, нравах, общественной психологии, сознании), государственная (отраженная в законодательстве, политической практике). Основное требование толерантной культуры заключается в следующем: свободное исповедание каждым гражданином, общественной группой, обществом свободно избранных нравственных, социально-политических, мировоззренческих предпочтений предполагает их лояльное, терпимое, не враждебное, уважительное отношение к аналогичному выбору других. Поэтому важным компонентом терпимости является изучение понимания воззрений, нравов, привычек, чувств, способов действий, отличных от проповедуемых ими.

Принятие толерантных моральных установок может способствовать созданию для педагога комфортных условии существования, нейтрализации агрессивных, конфликтных взаимоотношений. В то же время подобное поведение – показатель его интеллектуального уровня, готового обогащать и совершенствовать свой умственный кругозор, манеру поведения путем контактов с разнообразными воззрениями и практическими действиями. Толерантность является признаком уверенности человека в надежности своих позиций, отсутствия боязни сравнения и конкуренции с другими воззрениями, боязни утратить свойственные ему различия. При том, что основным фактором установления толерантности являются объективные внешние условия существования индивида или социальной группы, в каждом отдельном случае играют свою роль и индивидуально-психологические особенности личности, ее природная склонность к терпимости и согласию. Терпимость педагога базируется на признании, уважении универсальных прав и основных свобод ребенка.

Партисипативный подход был впервые разработан Е. Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования [13].

По нашему мнению, термин «партисипативность» является наиболее точным и полным в семантическом плане. При этом мы рассматриваем эту категорию как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагогов и дошкольников для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности дошкольников.

На основании выше изложенного партисипативнность в исследовании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений означает:

– мнение каждого дошкольника при решении той или иной коммуникативной ситуации;

– консультации, поиски согласия между ребенком и педагогом;

– целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых;

– совместное принятие решений;

– совместное выявление проблем и соответствующих действий, возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие толерантно-партисипативному подходу:

– принятие индивидуальных особенностей ребенка;

– учет мнения ребенка при разрешении значимых коммуникативных проблем;

– совместное принятие и исполнение решений педагогом и дошкольником;

– диалогическое взаимодействие педагога и дошкольника, основанное на принципах толерантности;

– достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы;

– добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;

– коммуникативная компетенция участников образовательного процесса.

Учитывая своеобразие детей дошкольного возраста, ведущую роль педагога в их воспитании и обучении, можно отметить, что толерантно-партисипативный подход в исследовании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений рассматривается нами как изучение заинтересованности педагогов в понимании индивидуальности каждого воспитанника, их включенности во взаимодействие на основе принятия данности и целостности образовательной среды, принятие позиции ребенка дошкольного возраста, активное его вовлечение в процесс коммуникации с принятием и пониманием его ценности и индивидуальности.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных педагогов на освоение компетенций, востребованных современной практикой. В целях создания необходимых условий для достижения современного качества дошкольного образования необходимо разработать технологии, направленные на изменение внутренней позиции педагога, его ценностно-смыслового определения как необходимого условия для принятия и развития новых педагогических идей. Необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, внедрения различных его моделей неизбежно приводит к обновлению функционала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. **Алексеева, Л. П.** Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности [Текст] / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М.: НИИВО, 1994. – 141 с.

2. **Андреев, А.** Знания или компетенции? [Текст] / А. Андреев // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.

3. **Морозова, А. Л.** Генезис понятия «профессиональная компетентность» будущего учителя [Текст] / А. Л. Морозова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11 – С. 14–21.

4. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–18.

5. **Шумилова, Е. А.** Концептуальная модель и технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов [Текст] / Е. А. Шумилова // Сибирский педагогический журнал – 2010. – № 10. – С. 130–138.

6. **Быстрова, Е. А.** Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики. / Е. А. Быстрова, Н. М. Шанский // Рус. яз. в шк. – 1990. – № 2. – С. 92–97.

7. **Денисова, Я. В.** Духовно-интеллектуальное воспитание младших школьников на основе лингводидактического подхода [Текст]: автореф. дис…. канд. пед. наук/ Я. В. Денисова. – Ростов н/Д, 2005. – 27 с.

8. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.

9. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года: офиц. текст // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 3–16.

10. **Кузьмина, Н. В.** Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 114 с.

11. **Майер, А. А.** Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – 1. – С. 8–15.

12. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

13. **Никитина, Е. Ю.** Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: [Текст] монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.

14. **Селевко, В. Г.** Компетентности и их классификация / В. Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138.

15. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] / М.: 2001. – 58 с.

УДК 159.9

Пряничникова Людмила Владимировна

Аспирант, преподаватель Центра лингвистического образования Астраханского государственного университета, Druzhinina_lv@mail.ru, Астрахань

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Prinichnikova Ludmila Vladimirovna

Astrakhan State University, Druzhinina_lv@mail.ru, Astrakhan

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A CHILD TO LEARN FOREIGN LANGUAGE

Иностранный язык в дошкольном возрасте, будучи еще недавно привилегией отдельных семей, становится чуть ли не общедоступным в детском саду. Без минимального знания иностранных языков уже не мыслимы ни социальная, ни политическая, ни интеллектуально-производственная, ни бытовая жизнь российского гражданина. Расширение и укрепление международных связей во всех областях жизни способствует прогрессу общества в целом [1]. Снижение возраста начала обучения иностранным языкам – или «ранний старт» – отвечает потребности, идущей от взрослых, ответственных за образование подрастающего поколения. Она состоит в желании видеть детей как можно более качественно знающими иностранный язык, в итоге – полноценно двуязычными. Обучение иностранному языку проводится и в различных формах негосударственных дошкольных учреждений или в центрах дополнительного образования. В отличие от других дисциплин факультативного цикла, обучение иностранному языку кажется родителям чем-то более существенным и важным для развития интеллекта, когнитивных и вербальных способностей, чем другие общеразвивающие занятия. Отдавая своего ребенка в детский сад, где происходит обучение второму языку, родители в первую очередь руководствуются соображениями развития личности ребенка, стараются оказать положительное воздействие на его дальнейшую жизнь. Кроме того, обучение иностранным языкам в детстве имеет давнюю традицию в России и было обязательным во всех образованных семьях в XIX в., поэтому можно считать, что это определенного рода преемственность [6]. Основное назначение обучения иностранному языку в детском саду состоит в воспитании личностных свойств: умения слушать собеседника, реагировать на его слова доступными способами, находить варианты речевых решений, проявлять находчивость, интерес и терпение, учиться ориентироваться в ситуации, задавать вопросы, сравнивать языковые и культурные явления между собой. Помимо первичных комму-

никативных навыков, ребенок овладевает также начальными знаниями в области фонетического, словесного, фразеологического, системного, частично синтаксического и морфологического строения иноязычной речи [6].

На раннем этапе является подготовка ребенка к обучению иностранному языку в лингвистическом, психологическом и культурном аспектах, и, видимо, психологический аспект здесь выдвигается на первое место. Под ним понимается такая подготовка, которая поможет сделать малышу фундаментальное открытие: понятия, которыми он владеет на родном языке, могут быть выражены с тем же успехом на другом языке, где другие формы выражения мысли служат тем же самым коммуникативным целям, что и в родном. Родители должны помнить, что для начала обучения детей иностранным языкам не существует теоретически оптимального возраста. Он может варьироваться в зависимости от страны, лингвистической ситуации на данный момент и психофизической готовности ребенка. Так же для обучения ребенка иностранному языку в раннем возрасте должен быть учтен уровень его развития и определена готовность к изучению иностранного языка на данном возрастном этапе. Психологические особенности младших школьников дают им преимущества при изучении иностранного языка. У младших школьников хорошо развита долговременная память (то, что выучено, помнится очень долго). Но если у ребенка имеется возрастное отставание развития речи или невербального образного мышления, то освоение второго языка оказывает негативное воздействие на высшие психические функции, тормозя их формирование [2].

Процесс становления всех сторон речи ребенка в естественном развитии завершается к пяти годам. И это процесс не количественных, а качественных изменений, в результате которых усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. К пяти-шести годам дети впервые научаются производить сознательные операции с родным языком, то есть овладевают умениями «лингвистического анализа», и, таким образом, готовы к сознательному изучению иноязычного материала. Но если малыш по каким-то причинам не готов к такому роду деятельности, нельзя его заставлять,так как создав с самого начала отрицательное отношение к иностранному языку, сформируется стойкое неприятие, нежелание изучать любой иностранный язык в будущем.

Идеальный способ обучения ребенка иностранному языку с рождения – говорить с ним на этом языке, конечно этот способ доступен не всем, ведь он предполагает совершенное знание языка, и тут также существуют особые моменты, на которые следует обратить внимание. Наиболее просто было бы попытаться создать в семье условия, приближенные к условиям естественного билингвизма, т. е. ситуации, когда ребенок растет и развивается в окружении двух языков. Например, в билингвистических, т. е. двуязычных семьях, где каждый из родителей – носитель своего родного языка, или в семьях национальных меньшинств, когда дома ребенок контактирует с носителями одного языка, на улице, в детском саду – с носителями друго-

го языка, поэтому дети в таких семьях овладевают обоими языками как родными. Но это происходит в естественных условиях. Находясь в подобной ситуации, родители говорят с ребенком каждый на своем языке. Главное не меняйтесь «ролями», пока ребенок полностью не освоит языки (примерно до четырех лет). Ведь в сознании ребенка язык первоначально связывается с личностью говорящего. Начинать лучше с рождения и тогда примерно к четырем годам ребенок полностью овладеет двумя языками как родными. Наблюдая за такими детьми в естественных условиях, нельзя не отметить, что в период до четырех лет дети смешивают два языка. Создается впечатление, что ребенок вообще не понимает, что его окружают два языка: он использует в одном предложении слова из разных языков, независимо от того, на каком языке к нему обращаются. Дети, развивающиеся в моноязычной среде, тоже проходят период (примерно с двух до четырех лет), когда они говорят на своем собственном языке. Ученые, исследующие детскую речь, назвали этот период периодом автономной детской речи. И если дети из двуязычных семей смешивают два языка, то они просто проходят этот период речевого развития. Потом наступает период дифференциации языков, и ребенок сознательно прилагает усилия для поиска эквивалентов в другом языке, если слово известно ему в одном [2].

Затем формируются две лингвистические системы (соответственно двум языкам), а это значит, что ребенок может мыслить на обоих языках. После четырех лет ребенок полностью овладевает двумя языками и пользуется каждым из них отдельно, адекватно реагируя на речевую ситуацию, т. е. отвечает на том языке, на котором к нему обращаются. Дальнейшее формирование словарного запаса обоих языков зависит от того, на каком языке преимущественно общается ребенок. Если язык, которому собираются обучить ребенка, является родным для одного из родителей, то особых проблем здесь не возникает. Но этот способ обучения мало подходит родителям, для которых выбранный язык является иностранным, пусть даже хорошо изученным. Язык выполняет множество функций, для ребенка наиболее важна развивающая функция языка. С помощью языка он получает знания о мире, развитие речи влечет за собой развитие всех психических процессов (памяти, внимания, мышления и т. д.), поэтому нужно хорошо взвесить свои силы, прежде чем пытаться создать ребенку условия, приближенные к условиям естественного билингвизма. Язык – это веками накопленное, сконцентрированное сознание народа, с языком передается картина мира. Идеальным для обучения двум языкам было бы одновременное начало общения с ребенком на обоих выбранных языках, то есть, когда с ребенком с рождения говорят на двух языках. После того, как у ребенка появятся первые слова, создать условия искусственного билингвизма будет сложнее, так как первый язык уже будет доминировать над вторым и тем больше, чем позднее будет введен второй.

Главным отличием условий естественного от искусственного билингвизма в том, что как бы хорошо человек ни владел иностранным языком, он не

является его носителем, а следовательно, не является и носителем соответствующей культуры. Условия искусственного билингвизма не могут полностью заменить условия естественного двуязычного окружения, однако они дают очень высокие результаты и если говорить об обучении ребенка иностранному языку, то этот метод, бесспорно, считается наилучшим.

Так с какого возраста можно приступать к изучению иностранного языка, если родители не могут создать ребенку условия естественного или искусственного билингвизма. Дошкольный возраст признан психологами наиболее благоприятным периодом для этого вида деятельности. Как правило, ребенок пять лет считается уже вполне подготовленным к занятиям. Что касается психического развития детей, то изучение иностранного языка не только не мешает, но и наоборот способствует развитию ребенка. В психическом развитии ребенка генетически предопределено, что, когда и как он может и должен (а это принципиально взаимосвязано) воспринять. И это в полной мере относитесь и к тому, когда и в какой форме он должен изучать иностранный язык. Если ребенок занимается тем, до чего дозрел, он занимается этим охотно, легко и талантливо. Если ему навязывают то, до чего он по возрасту или индивидуально не дозрел, он выказывает неосознаваемое сопротивление, что выражается в нежелании заниматься и в низкой эффективности занятий.

С другой стороны, если положенное по возрасту и индивидуальному темпу развития не предоставляется ребенку вовремя, он безвозвратно теряет золотое время для усвоения этого. И как нельзя опоздать со всем тем, что ребенку следует предоставить для его полноценного психического развития, точно так же не следует знакомить его со всем этим преждевременно. Золотое время для усвоения иностранного языка наступает с пяти с половиной лет. Известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Учитывая сензитивный период для ребёнка к восприятию и воспроизведению речи, в раннем возрасте можно развить и сохранить гибкость речевого аппарата для формирования и совершенствования речевой способности человека в течение всей его жизни [3]. Именно в этот период ребёнок находится в процессе овладения родной речью. Давно известно, что ребенок овладевает речью не механически, а проводит сложные «мыслительные операции» – анализирует, выводит правила, классифицирует и обобщает. Всё это бессознательно, конечно. Механизмы овладения языком включаются с момента рождения ребенка и попадания его в языковую среду и действуют до полного овладения речью, которое заканчивается к семи-восьми годам. Если в этот период ребёнок имеет контакт еще с одним языком – иностранным, то овладение им происходит аналогично овладению родным языком, то есть легко и естественно.

Ребенок пятилетнего возраста не приемлет практицизма взрослых, утверждающих, что знание языка пригодится ему в будущем. Для пятилетнего существует только настоящее или ближайшее будущее, когда «если будешь себя хорошо вести, завтра пойдем в кукольный театр». Ребенок охотно

постигает только то, что ему необходимо сегодня [3]. Так, он фантастически легко и быстро усвоил все тонкости родного языка, поскольку высока была потребность в общении, которую можно удовлетворить лишь при знании родного языка. У него в этом возрасте сверхпотребность в игре, и следовательно, иностранный язык может быть освоен им только в игре. Успешное овладение детьми иноязычной речью становится возможным еще и потому, что детей (особенно дошкольного возраста) отличают более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала; наличие глобально действующей модели и естественность мотивов общения; отсутствие так называемого языкового барьера, т. е. страха торможения, мешающего вступить в общение на иностранном языке даже при наличии необходимых навыков; сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы.

Пятилетний возраст, как наиболее подходящий (как в физиологическом, так и в психологическом плане) для начала любой учебной деятельности. В этом возрасте ребенок способен к более или менее продолжительной концентрации внимания, у него появляется способность к целенаправленной деятельности, он овладевает достаточным лексическим запасом и запасом речевых моделей для удовлетворения своих коммуникативных нужд. У пятилетних детей ролевые игры носят развитый, сложный характер. Ребенок в ролевой игре может выступать в роли себя самого, английского ребенка или взрослого, сказочного персонажа или животного, ожившего предмета и т. п. – возможности здесь неограниченны. Его партнером может становиться другой ребенок, учитель, кукла, воображаемый герой, помощник-актер или второй преподаватель, всегда играющий одну и ту же роль, и т. д.

Но бессознательное, спонтанное усвоение происходит, на самом деле, лишь в условиях постоянного нахождения ребенка в языковой среде. Так идет процесс освоения родного языка, так происходит и с билингвами – детьми, выросшими в условиях двуязычия, когда в семье ребенок слышит один язык, а во дворе, в детском саду, на улице – другой (например, в бывших союзных республиках). Поэтому овладение иностранным языком в дошкольном возрасте должно происходить в процессе обучения, какой бы игровой, и внешне спонтанный вид оно не имело. И к этому дети должны быть физически и психологически готовы.

Физиологи считают, что «существуют биологические часы мозга, так же как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции ребенка. Ребенок до девяти лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям [3]. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом». Возраст от рождения до восьми–девяти лет был определён как «волшебный» для изучения иностранного языка. По мере

же взросления человека его мозг всё хуже воспринимает несколько языков в качестве родных.

Я провела эксперимент в центре лингвистического образования, цель моего эксперимента было выявить со скольки лет можно начать обучение иностранному языку, сравнивая успехи в обучении двух групп детей, одна из которых начала заниматься в четырехлетнем (14 детей), а другая – в пятилетнем возрасте (12 детей). Программа обучения дошкольников иностранному языку «Little by Little» основана на современных лингводидактических принципах, согласно которым овладение языком – комплексный коммуникативный процесс, тесно связанный с приобщением детей к культуре стран изучаемого языка.

Четырехлетние дети усваивают материал гораздо медленнее, чем пятилетние и более старшие. Их реакции спонтанны, эмоции бьют через край, внимание постоянно переключается с одного предмета на другой. Не достигла развитых форм и ролевая игра, которая имеет наибольшее значение при обучении иностранному языку. Кроме того, четырехлетние дети еще недостаточно хорошо владеют родным языком: у них не развита способность к общению, не сформирована регулирующая функция речи и внутренняя речь. Не достигла развитых форм и ролевая игра, которая имеет наибольшее значение при обучении иностранному языку дошкольников. Нет ни одного ребенка, усвоившего весь материал, максимально хорошо реагирующего на требования, активного и инициативного, полностью выполняющего все требования обучения. Средние показатели успешности от 50–60%. Дети пятилетнего возраста обладают хорошим речевым слухом и цепкой языковой памятью. У них так же сильно развито эмоционально-образное восприятие языка. Форма слова, его звуковая оболочка, складность и ритмичность речи, красота и выразительность звука для детей этого возраста важнее лексического значения и грамматической стройности. Слова привлекают их, прежде всего своим звучанием. Дети пяти лет особенно чувствительны к фоносемантическим закономерностям. В результате обучения по данной методике средние показатели успешности до 85–95%, дети пятилетнего возраста готовы вступать в общение на втором языке с преподавателем и выполнять его задания, используя разные средства для понимания иноязычной речи. В ролевой игре ребенок способен охарактеризовать своего персонажа, спланировать свои действия, провести примитивную сюжетную линию. Дети пятилетнего возраста способны понять, что иностранный язык отличается от их родного. Они могут участвовать в двух-трех-шаговых речевых играх, воспринимают объяснения речевых ситуаций на родном языке, соблюдают игровые правила.

Четырехлетние дети не только отставали от пятилетних в первый год обучения, но и на второй год продвигались медленнее, чем пятилетки в первый, что позволило мне сделать вывод о «некотором отрицательном влиянии раннего обучения иностранному языку на дальнейший ход обучения». В четырехлетнем возрасте обучение иностранному языку нецелесообразно.

Что же касается трехлетних детей, то об овладении ими иностранным языком в процессе более или менее сознательного обучения в коллективе, говорить тем более не приходится. В этом возрасте ребенок лишь начинает овладевать грамматически оформленной речью на родном языке, диалогическая речь только зарождается. Словарный запас ребенка до трех лет обогащается почти исключительно путем накопления отдельных слов, и лишь после трех лет начинает быстро расти за счет овладения законами слово- и формообразования. Учебная и коллективная игровая деятельность им пока недоступны. Как показывает опыт раннего развития детей (в частности обучение малышей плаванию), дети до трех лет способны учиться чему-либо только в тесном непосредственном контакте с родителями. Дети этого возраста очень пытливы, любознательны, им свойственна неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях, жажда исследования и все эти психофизиологические особенности использовались преподавателями при обучении английской разговорной речи.

Прежде чем начинать обучать ребенка иностранному языку, следует выяснить, готов ли он психологически к усвоению этого предмета. В свое время Л. Н. Толстой писал: «Учите детей только тогда, когда их психика готова к обучению» [3]. Поэтому точно определить возраст, с которого можно начинать обучать иностранному языку детей, не представляется возможным, так как психологические предпосылки для его усвоения у разных детей формируются по-разному. Говорить о готовности ребенка к усвоению иностранного языка можно тогда, когда у него сформировано сознательное восприятие, устойчивое внимание, способность к переключению, наблюдательность, память (зрительная и слуховая), логическое мышление, навык самоконтроля – умение проявлять волевое усилие для достижения учебной цели (делать то, что должно, а не то, что хочется), умение работать в заданном темпе [5]. Сюда же можно отнести навыки коммуникации: умение внимательно слушать и слышать учителя, понимать и принимать учебную задачу, внятно и четко отвечать на вопросы по ходу учебной работы, соблюдать речевой этикет при общении.

Изучение иностранных языков в младшем возрасте оказывает: бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др.; стимулирующее влияние на общие речевые способности ребенка; раннее обучение иностранному языку дает большой практический эффект в плане повышения качества владения первым иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе. Неоспорима воспитательная и информативная ценность раннего обучения иностранному языку, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. Занятия иностранным языком способствуют полноценному развитию личности ребёнка. Но также следует помнить, что личность – это своеобразный «механизм», все звенья которого

тесно взаимосвязаны и – в свою очередь – влияют на процесс овладения иностранным языком.

Образование, важно, поскольку оно расширяет кругозор человека и дает возможность мыслить более общими категориями. Изменилась жизнь, изменился способ восприятия информации и изменился ее объем, отсюда и подходы к обучению должны измениться. Так, теперь уже практически никто не сомневается в целесообразности обучения детей иностранным языкам. Это не только процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и в свою очередь положительно влияет на общее развитие ребенка.

Библиографический список

1. **Мельчагова, С. Е.** Глобально-ориентированный подход в современном иноязычном образовании [Текст] / С. Е. Мельчакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 67–74.

2. **Леонтьев, А. А.** Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст] / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5.

3. **Негневицкая, Е. И.** Язык и дети. [Текст] / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович – М., 2000.

4. **Негневицкая, Е. И.** Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе – 2001. – № 6. – С. 20–26.

5. **Комарова, Ю. А.** Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе [Текст] / Ю. А. Комарова, Н. В. Баграмова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 115–124.

6. **Пенфильд, В.** Речь и мозговые механизмы. [Текст] / В. Пенфильд, Л. Робертс – М.,2006.

7. **Протасова, Е. Ю.** Обучение дошкольников иностранному языку. [Текст] / Е. Ю. Протасова, Е. Ю. Родина Программа «Little by Little». – М., 2009.

УДК 001.891.54:37.091.4

Пономаренко Елена Валерьевна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры физики Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова, odinzova2005@mail.ru, Шымкент, Казахстан

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Ponomarenko Yelena Valeryevna

Doctor of pedagogical sciences, an associated professor of M. Auezov South Kazakhstan state university, odinzova2005@mail.ru, Chymkent, Kazakhstan

ISSUE OF MODELING CHARACTER-BUILDING AND PEDAGOGICAL SYSTEMS

Анализ диссертаций, монографий, научных статей по педагогике позволил выявить различные модели педагогических систем, разработанных с целью получения конкретных результатов. Однако практически не встречаются работы, в которых моделировались бы воспитательные системы. Мы считаем, что сравнительный анализ педагогических и воспитательных систем является объективной необходимостью при разработке любой системы, призванной решать актуальные педагогические задачи.

Первой из них является практическая потребность вооружения педагогов методами проектирования, организации, оценки и коррекции воспитания, обучения и развития учащихся в целом, собственной педагогической деятельности, направленной на реализацию целей и задач, поставленных государством, а также индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Вторая задача связана с тем, что грамотное педагогическое моделирование возможно только при наличии однозначной системы терминов и понятий, устанавливающей область познаваемой действительности. При построении понятийно-терминологического аппарата действуют единые логические принципы (однозначности, предметности и взаимозаменимости), поэтому каждый учитель, как современный педагог-исследователь, должен иметь четкие представления об особенностях воспитательных и педагогических систем.

Третья задача есть требование диалектического понимания необратимости изменений личности в процессе ее развития, воспитания и обучения. Процедура сравнительного анализа педагогических и воспитательных систем дает возможность устанавливать взаимосвязи между системными компонентами (анализировать структуру системы, ее функциональные зависимости), а также выявить этапы процесса.

Перечень этих и других педагогических задач можно продолжить. Мы лишь хотели показать, что многие проблемы не возникнут вообще, если педагог-исследователь ответит на один вопрос: модель какой именно системы ему необходимо разработать – педагогической или воспитательной?

Модель в широком смысле слова – «любой образ, мысленный или условный (изображение, описание, схема и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления» [1, с. 54]. Моделирование, являясь по своему характеру методом научного познания, позволяет изучать всевозможные объекты, явления, ситуации на основе модельного эксперимента. Важнейшим преимуществом моделирования является возможность избежать детального изучения объекта, процесса или явления. Метод моделирования значительно расширяет возможности исследования также в силу того, что помогает изучать аналогичные процессы на моделях с последующим переносом результата исследования на прототип.

Вид модели зависит от общего замысла, цели, полноты решения и т. д. Грамотно построенная модель отражает самые важные черты и признаки моделируемого объекта. В то же время опытные исследователи предостерегают, что «слишком далеко идущие упрощения могут помешать овладению объектом, а отказ от упрощений – затруднить познание» [2, с. 27].

В теории воспитания особое место занимают понятие, сущность и модель личности. Нами разработана модель экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы [3], которая, в свою очередь, послужила теоретико-методологической основой системы и методики ее формирования. Процедура построения модели указала путь ее дальнейшего использования, поскольку моделирование является социальным процессом, определяющим показатели развития личности на основе Государственных стандартов образования.

Анализ литературы показал, что в ряде работ по педагогике, посвященных личности и ее формированию, процедуры моделирования не в полной мере обоснованы с теоретико-методологических позиций, не указывается вид и характер связей между отдельными компонентами моделей, не обоснован их выбор, отсутствуют четко обозначенные принципы моделирования. Структурный анализ разработанных с той или иной степенью полноты моделей, к сожалению, также является редкостью.

Под структурой в широком смысле понимается совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его воспроизводимость при изменяющихся условиях [4], целостная многоуровневая формация с определенной автономией функционирования отдельных составляющих. На наш взгляд, ценность модели системы формирования личности заключена именно в возможностях ее структурного анализа, с помощью которого можно вскрыть связи между компонентами модели, установить их характер, предсказать пути и условия дальнейшего развития, что, в свою очередь, позволит в дальнейшем усовершенствовать саму систему.

Моделирование системы формирования личности школьника – не формальность, не самоцель и не дань моде, а средство познания, необходимый

этап исследования. Поскольку формируемая личность представляет собой открытую самоорганизующуюся систему, при переносе полученных в ходе моделирования знаний на прототип предусматривается эффект синергетического взаимодействия всех ее компонентов. Сходство между разработанной моделью и оригиналом проявится в подобии структур, и именно это сходство позволит перенести полученные знания на оригинал.

Например, система формирования экологически ответственной личности выпускника школы [3] является педагогической, но носит воспитательный характер, поскольку создает четкое представление о задачах школы в области экологического воспитания, является ориентиром при определении эколого-ориентированного компонента содержания образования и экологизации школьных программ, становится средством воплощения нравственно-экологического идеала, а также учитывает возможности школы и каждой личности в его достижении. Одним из условий методологического обоснования модели названной выше системы выступил сравнительный анализ педагогических и воспитательных систем.

В научной литературе мы находим различные определения понятия педагогической системы: педагогической считается система, «действенность которой обеспечивается сугубо педагогическими средствами, и она является подсистемой воспитательной системы» [5, с. 26], или «система, в которой осуществляется педагогический процесс» [6, с. 25], сложная совокупность взаимодействующих элементов, частных систем и связей, обеспечивающих возможность воздействовать на течение педагогического процесса, т. е. управлять им. Есть и другие мнения. Анализ этих и других высказываний позволяет заключить, что понятие воспитательной системы является более широким. Согласно современным представлениям, система, нацеленная на формирование личности (а именно такими, как показывает анализ литературы, является большинство моделируемых систем в педагогике), должна быть связана с фундаментальными понятиями (Человек, Семья, Родина и др.).

Философия рассматривает воспитание, связав его с пониманием природы социальной действительности. На личность влияет совокупность взаимодействий людей в разных формах – непосредственных и опосредованных, т. е. тех взаимодействий, в которые включена сама личность. Воспитание есть одна из сторон взаимодействия людей, спецификой которой является постановка воспитательных задач, а ее результатом – изменение личности, ее самосовершенствование и саморазвитие. Организацию взаимодействия, обладающего максимальным воспитательным потенциалом, считает главной задачей воспитания П. И. Подласый [7]. Нетрудно понять, что главной задачей воспитателя в таком случае становится системный анализ обстоятельств, условий, средств и ситуаций в аспекте их гуманистических воспитательных возможностей. Воспитание приводит личность к осознанию своей специфичности – специфичности существа, обладающего свободной волей, и, следовательно, ответственностью; специфичностью существа, способного выступить причиняющей силой и т. д. Насколько реализованы

личностью эти возможности – вопрос неоднозначный и во многом противоречивый, но он постоянно стоит перед мысленным взором воспитателя.

Понятия воспитательной и педагогической систем тесно взаимосвязаны (таблица 1). Исходя из этого, моделировать систему формирования личности важно на основе интегральных представлений, т. е. учитывать не только психолого-педагогические, но и социальные факторы. Это позволяет утверждать, что система формирования личности относится к воспитательным системам.

Таблица 1 – **Сравнительный анализ воспитательной и педагогической систем**

Основания для сравнения	**Тип системы**	
	воспитательная	**педагогическая**
Влияющий фактор	педагогический и социальный	педагогический
Средства обеспечения действенности	социальные и психолого-педагогические	психолого-педагогические
Основные компоненты	совокупность идей, деятельность, субъекты деятельности и участвующие в ней организации, интегрирующие субъект отношения, освоенная субъектом среда системы, обеспечивающее интеграцию компонентов системы и ее развитие управление [8, с. 27]	цель, задачи, учащиеся, учителя, содержание (организационные формы педагогической деятельности, методы, способы, формы и средства осуществления педагогического процесса) [5, с. 29].

Некоторые важные аспекты, которые необходимо учитывать при моделировании воспитательных систем, позволил вскрыть анализ литературы [2; 5–7; 9; 10].

Первое: развитие воспитательной системы имеет не только позитивные, но и негативные стороны. Так, процесс совершенствования, упорядочения позволяет придать системе предсказуемый и управляемый вид. Однако этот процесс имеет и обратное действие, приводящее к уменьшению в самой системе источников инноваций.

Второе: безусловно, воспитательная система рассчитана для всех учащихся. Но вызывает сомнение, что эта система будет эффективна и по отношению к каждой отдельной личности. В связи с этим указывается на необходимость обратной связи и коррекции: «Педагоги и родители, пробуя и ошибаясь, избавляясь от субъективизма и предвзятости, сообща учатся педагогической коррекции – искусству человеческими глазами смотреть на детей, искусству общения и сотрудничества с ними, искусству взаимопонимания, взыскательности и доброты» [5, с. 75].

Третье: успех развития воспитательной системы школы недостаточно связывать только с укреплением школьных традиций и коррекцией достигнутого. Воспитательной системе постоянно требуются новые идеи, когда «школа создает своеобразное силовое поле постоянного напряжения, и оно побуждает к творческому поиску, инициативе всех» [5, с. 78].

Четвертое: эффективность воспитательной системы во многом зависит от умения правильно определить, что, как и когда надо изменять. Важно

отчетливо представлять как нынешнее состояние школы, так и его образ в будущем. Следовательно, формирование образа школы является необходимым условием становления и развития воспитательной системы.

Пятое: создание воспитательной системы – процесс, который зависит от типа школы, ведущей идеи, творческого потенциала педагогов, материально-технической базы и т. д. Реализация модели воспитательной системы в конкретной школе представляет собой длительный и сложный путь, влияние на который оказывают различные факторы. Учитывать их действие – непростая задача педагога-исследователя.

Шестое: опыт создания и моделирования воспитательных систем свидетельствует о том, что в его основе заложены концептуальные подходы, обусловленные, во-первых, типом учебного заведения, во-вторых, реализацией воспитательных возможностей, заложенных в учебном процессе (обновление содержания образования, создание авторской дидактической школы с учетом профиля школы), в-третьих, созданием новых структур воспитания, системы связей с внешним миром. Чем больше будет выявлено таких связей, чем будут лучше проанализированы и использованы их потенциалы, тем прочнее и целостнее структура системы.

Если говорить о структурных основаниях воспитательной системы, то они могут быть различными. Крайне важно указать, что будет основным в каждом конкретном случае. Например, система формирования экологически ответственной личности выпускника школы была построена нами на такой теоретико-методологической основе, как сущность и модель экологической ответственности. Устремленность к сознательному осуществлению собственной жизнедеятельности в согласии с миром природы, самим собой, другими людьми выражает сущность экологически ответственной личности школьника, поскольку экологическая ответственность для нее является *интегральной ценностью*, что, в свою очередь, находит отражение в целостности следующих свойств и признаков: безусловное принятие ценности любой жизни; любовь к природе, любовь к Родине; наличие прочных основ нравственности, признание долга, принятие системы общечеловеческих ценностей; понимание важности здорового образа жизни; интеллектуальная развитость; развитая гражданская позиция и т. д.

Анализ возможностей и особенностей моделирования как способа научного познания позволил обосновать и разработать модель экологически ответственной личности в виде ядра (устремлений) и двух условных плоскостей, отражающих экологическую ответственность в интеллектуальных, эмоциональных, регулятивных, творческих процессах и связях функционирования; модель в полной мере учитывает все стороны, необходимые для жизнедеятельности личности, и создает возможности для ее подготовки к выполнению различных социальных ролей [8].

Исходя из сказанного выше, приходим к выводу о том, что система, призванная формировать личность, должна целенаправленно и согласованно воспитывать у школьников *устремления* к ценностно-насыщенным и ответ-

ственным поступкам. Необходимо добиться, чтобы личность *стремилась* к саморазвитию, самосовершенствованию и самовоспитанию, понимала значимость этих процессов.

В истории педагогики находим примеры гуманистических воспитательных систем. Так, А. А. Захаренко ставил во главу угла разумную требовательность и справедливость, доброту и хорошее отношение всех ко всем, а также создание эстетичной, выразительной среды: «В этой школе нет необходимости защищать слабых – там их никто не обижает. Это твердое правило нравственного кодекса школы» [9, с. 17]. Роль и значение данной воспитательной системы важны еще и потому, что своеобразным для нее является характер взаимодействия со средой: «Это система, границы которой выходят за стены школы, охватывая природу, среду и социум ближайшего окружения. Это «школа среды» [там же, с. 77].

В этом положении скрыты, как минимум, два смысла: во-первых, в состав субъектов системы формирования личности школьника необходимо включать не только учащихся, учителей и родителей, но и окружающий школу социум; во-вторых, мы находим прямое применение средового подхода, смысл которого в определении воспитательных целей, исходя из особенностей окружающей школу среды. Чем больше ученики участвуют в развитии и совершенствовании такой среды, тем богаче и значительнее ее воспитательный потенциал.

Второй пример воспитательной гуманной системы, который хотелось бы привести, – это педагогическая концепция «Школы без неудачников» У. Глассера, базирующаяся на общечеловеческих ценностях. Стоит ли удивляться, что личность школьника, его интересы и успехи, всегда в центре внимания этой школы. Налицо реализация такой системы, в которой успех не только возможен, но и реален, где *каждый ученик* успешно учится и развивается. Строя модель личности выпускника школы, автор идеи руководствуется следующими положениями: «Школа должна воспитывать мыслящего, творческого, эмоционального, смелого человека, не боящегося проблем, которые ставит перед ним жизнь. Уверенный в успехе человек преодолеет неудачи, а если успех достигается нелегко, это его не испугает. Если он способен мыслить, ладить с другими людьми, ценить красоту, он может почувствовать себя счастливым и полезным обществу» [10, с. 175].

В заключение хотелось бы вернуться к одному из аспектов моделирования воспитательной системы. Несмотря на очевидное различие между педагогической и воспитательной системами, их все же объединяет одно общее правило развития, заключающееся в противоречии между хаосом и упорядоченностью. С одной стороны, развитие системы предполагает движение по направлению к целостности, а с другой – целостность системы приводит к остановке в ее развитии. Безусловно, правильно построенная система содержит некий механизм, позволяющий ей, независимо от чьих-то желаний, отторгать то, что ей чуждо. Чем устойчивее этот механизм, тем система долговечнее. Но говорить о хорошей системе можно только в том

случае, когда сама она развивается, поскольку по мере ее «полного завершения» уже не останется места для инновационных действий. В этом еще одна роль моделирования – *прогнозная*, заключающаяся в том, что автор-исследователь, задолго до реализации системы формирования личности в реальной школьной практике, может спрогнозировать возможные трудности функционирования системы, а также заложить в пилотную модель точки бифуркации (как точки возможного развития системы).

Таким образом, результаты сравнительного анализа воспитательных и педагогических систем убеждают, что для решения задач формирования личности наиболее целесообразными являются именно воспитательные системы. Один из выводов, который следует из структурного анализа модели системы формирования личности, заключается в том, что для формирования личности педагогические усилия необходимо направить не столько на формирование отдельных компонентов системы, сколько *на формирование и развитие структурных связей*, поскольку именно эти процессы придадут всей системе требуемую целостность, создадут необходимые предпосылки для появления новых качеств и характеристик личности. По нашим представлениям, плодотворным путём формирования и развития структурных связей является новый подход к моделированию системы формирования личности, когда формирование у школьников устремлений к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию играет ключевую роль в формировании и развитии каждого из компонентов модели и всей системы (как и самой личности) в целом.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. Н.** О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента [Текст]/С. Н. Архангельский. – М.: Знание, 1974. – 148 с.

2. **Монахов, Н. И.** Изучение эффективности воспитания: Теория и методика: Опыт экспериментального исследования [Текст]/Н. И. Монахов. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.

3. **Пономаренко, Е. В.** Модель педагогической системы формирования экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы [Текст]/Е. В. Пономаренко // Наука и образование Южного Казахстана. – 2009. – № 1 (74). – С. 49–52.

4. **Современная** философия: словарь и хрестоматия [Текст]/Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 511 с.

5. **Теория** и практика воспитательных систем / под ред. Л. И. Новиковой и др.: В 2-х кн. [Текст] /Л. И. Новикова и др. – Кн. 2. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 207 с.

6. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем [Текст]/В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

7. **Подласый, П. И.** Педагогика: В 2 кн. // Кн. 2: Процесс воспитания [Текст] / П. И. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

8. **Пономаренко, Е. В.** Экологически ответственная личность выпускника общеобразовательной школы: понятие и сущность [Текст]/Е. В. Пономаренко // Достояние нации. – 2009. – № 3. – С. 79–85.

9. **Чубар, Б. С.** Письмо в будущее [Текст] / Б. С. Чубар. – М.: Педагогика, 1988. – 178 с.

10. **Глассер, У.** Школа без неудачников [Текст] / У. Глассер. – М.: Педагогика, 1991. – 197 с.

УДК 37.032

Антонова Юлия Тихоновна

Аспирант педагогического института Северо-Восточного федерального университета, 706037@mail.ru, Якутск

Черкашин Илья Афанасьевич

Доктор педагогических наук, профессор института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета, 706037@mail.ru, Якутск

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ)

Antonova Iuliya Tihonovna

Post-graduate student pedagogical institute of the North-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

Cherkashin Ilya Afanasievich

Doctor of pedagogical sciences, professor Physical education and sport institute of the Nord-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL AND MORAL-STRONG-WILLED QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN IN MODERN SYSTEM OF EDUCATION

На современном этапе развития образования особо актуальна гуманитарная парадигма с ее субъективным подходом, пониманием необходимости развития человеческого в человеке, его нравственности и духовности. Духовность определяется особенностями общественно-экономических отношений данного общества. Однако это не означает, что в недостойном поведении человека виновным является не он сам, а условия, неблагоприятная среда, обстоятельства. В процессе сложного, диалектически противоречивого становления личности

усвоенные, осмысленные, пережитые духовные ценности становятся самостоятельными детерминантами функционирования личности в деятельности. В этом проявляется то, что духовность становится силой, побуждающей поведение, определяющей отношения людей, подчиняющей индивидуальные духовно-нравственные качества личности интересам общности.

Мысль о приоритетности духовного воспитания личности пронизывает труды исследователей [3; 4; 5]. И. П. Подласый подчеркивает, что «задачи воспитания множатся, потому что усложняется человеческая жизнь. Но ни одну конкретную задачу воспитания мы не сможем решить, пока не будет решена общая задача – повышение духовности. Сами собой отпадут тогда недостатки нравственного, сексуального, экономического, трудового воспитания» [3, с. 410]. В духовное начало личности мы включаем единство интеллектуального, эмоционально-мотивационного и поведенческого.

Одной из основных задач музея является воспитание духовно-нравственных ценностей у учащихся. Как известно, музей осуществляет связь времен. Школьная аудитория традиционно является приоритетной категорией музейного обслуживания. Целью создания и деятельности школьного музея является всемерное содействие формированию интереса к отечественной культуре и уважительного отношения к духовно-нравственным ценностям прошлых поколений.

Анализ научно-педагогической литературы по музейному делу позволяет нам утверждать, что школьный музей дает возможность реализовывать содержание образования, учебно-познавательной, воспитательной деятельности, формирующих духовно-нравственную личность школьников. Отражает содержание духовно-нравственного образования (знания о родине, ее историческом прошлом, достижениях и трудностях, людях и т. д.) [1]. В процессе духовно-нравственного воспитания мы исходим из того, что главной движущей силой развития личности является потребность в росте, в реализации способностей и возможностей человека.

Базой нашего исследования является школьный музей Якутской кадетской школы-интернат. В опытно-экспериментальной работе мы стремились создать целенаправленную систему влияний на развитие нравственного сознания учащихся, на их духовно-нравственные убеждения и идеалы. Определенным образом организованная целостная система педагогических воздействий (разъяснение и обсуждение нравственных норм, групповые и индивидуальные беседы в процессе кружковых занятий и личного общения, рассказы о подвигах героев-якутян Великой Отечественной войны; роль национальных традиций в воспитании воинов-героев народов Севера, показ фотографий, рассказывающие о буднях и победах юных кадетов, награды полученные на республиканских и всероссийских конкурсах, стенд о матери героев Ф. Н. Малгиной, потерявшей всех своих сыновей во время Великой Отечественной войны) позволяет систематизировать и запрограммировать педагогическое воздействие на сознание, волю и чувства учащихся, изменять их духовно-нравственные суждения.

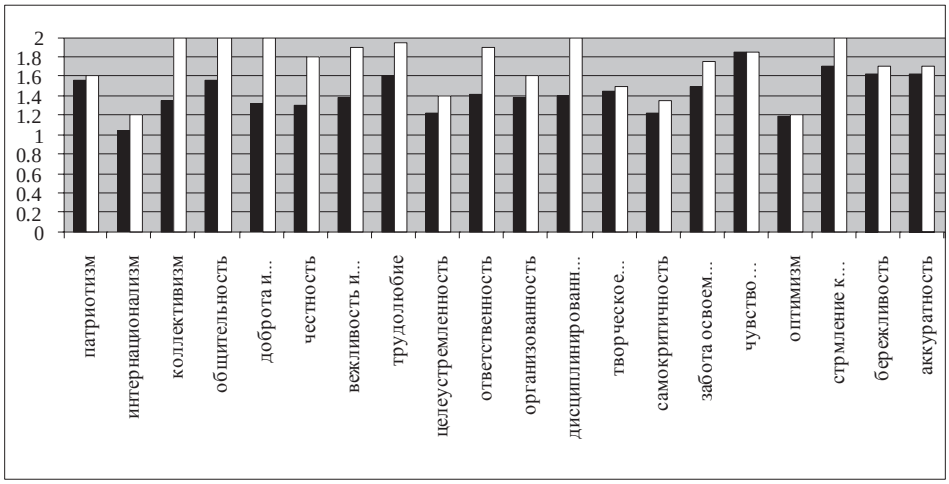
Нами создана система педагогического воздействия на воспитанников с целью формирования у них духовно-нравственных качеств. Так, на кружковых занятиях ставятся не только учебные, но и воспитательные задачи. Они решаются через применение на занятиях обсуждений, диспутов по вопросам морально-этической стороны войн, проявления воли, характера, а также различных игр и т. д. Также в опытной работе особое место занимает общественно полезная работа учащихся в различных видах социальной деятельности (дежурства, работа экскурсоводом, помощь ветеранам, и т. д.), которые выбираются ими самостоятельно. Выяснилось, что активное, творческое участие в общественно полезном труде помогает ребятам уравновешивать свое психическое состояние, являющееся психологической основой формирования духовно-нравственных качеств их личности.

Применяются различные методы обучения для активизации духовно-нравственной сферы учащихся занимающихся в кружковых занятиях в школьном музее. Используются различные формы работы, способствующие установлению поликультурного воспитания, отношений коллективизма, сотрудничества, взаимопомощи, заинтересованности в успехе общего дела.

Изучение уровней формирования духовно-нравственных качеств у учащихся было осуществлено по разработанной Kohlberg L [2]. Он различает 6 основных стадий духовно-нравственного развития, осуществляющегося на трех основных уровнях. В ходе исследования мы отслеживали, продвижение в духовно-нравственном формировании учащихся, используя диагностическую методику изучения личности по Шиловой М. И., Яковлевой Н. Ф. [4]. Признаки и уровни формирующихся духовно-нравственных качеств разделили на два уровня. Для первого уровня свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, организация и самоорганизация, хотя активная позиция по отношению к деятельности и поступкам одноклассников по взводу еще не проявляется. Показателем высокого уровня является наличие устойчивого положительного опыта поведения, самоорганизации и саморегуляции наряду со стремлением к организации и регуляции деятельности и поведения других людей, проявлением активной позиции. Для иллюстрации приведем данные в виде рисунка о проявлении духовно-нравственных качеств у учащихся экспериментальной группы Якутской кадетской школы-интернат.

Управление процессами духовно-нравственного воспитания обсуждалось на педагогическом совете школы. Результаты диагностики анализировались на учительском консилиуме, родительском собрании, в индивидуальной, групповой беседе с учащимися, т. е. в разной форме и разными методами, в зависимости от индивидуальных особенностей, степени защищенности личности в коллективе.

Проведенная опытная работа показала, что целенаправленно и систематически организуемая учебная, кружковая, просветительская и социально-практическая деятельность, направленная на развитие духовно-практического опыта человека, дает положительные результаты в формировании морально-этических, духовно-нравственных качеств личности учащихся *(рисунок)*.



Проявления формирующихся духовно-нравственных качеств личности учащихся в начале и конце опытно-экспериментальной работы. По вертикали – уровни проявления качеств (средний балл), по горизонтали – духовно-нравственные качества

Таким образом, можно выделить оптимальные направления формирования духовно-нравственных качеств личности в процессе кружковых занятий в музее:

– использование содержания музейных кружковых занятий как источника многих важных моральных понятий, нравственных чувств и средства накопления положительного опыта духовно-нравственного поведения;

– организация таких музейных кружковых занятий, которые способствуют формированию отношений, основанных на сотрудничестве, дружбе и взаимопомощи, ответственности не только за свою работу, но и за деятельность своих товарищей, развивая духовно-нравственные качества;

– создание системы влияний, позволяющей осуществлять воспитание духовно-нравственных качеств у учащихся регулярно, в определенной взаимозависимости от членов коллектива;

– социальная деятельность осуществляется по выбору, интересам учащихся-кадетов в различных учреждениях, объединениях людей по интересам, организуемых мероприятиях и т. д. Сердцевину ее составляет духовно-практический опыт молодых людей, направленный на обогащение их внутреннего мира, на осуществление постоянного контакта со своим «внутренним человеком», что создает реальные условия для самосовершенствования, самосозидания.

Библиографический список

1. **Десять** лет в едином строю / ГОУ «Якут. кадет. шк. -интернат» [сост. Ю. Т. Антонова, гл. ред. Е. А. Охлопков]. – Якутск: Салгын Кут, 2010. – 72 с.

2. **Kohlberg, L.** Moral development and moral education / L. Kohlberg // Deadalus. Fall. – 1971. – 165 с.

3. **Подласый, И. П.** Педагогика: [Текст] учеб. / И. П. Подласый – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

4. **Куделич, А. А.** Ценностные ориентации нравственного и патриотического характера старшеклассников Беларуси и России [Текст] / А. А. Куделич // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. С. 234–242.

5. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

6. **Шилова, М. И.** Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков / М. И. Шилова, Н. Ф. Яковлева. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 264 с.

УДК 378

Абдуразакова Диана Мусаевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики обучения праву ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», diana.musaevna@mail.ru, Махачкала

Абдуразакова Арзу Нураддиновна

Старший преподаватель кафедры русского языка, ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Abdurazakova Diana Musaevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and methodology of teaching law GOU VPO «Dagestan State Pedagogical University», diana.musaevna@mail.ru, Makhachkala

Abdurazakova Arzu Nuraddinovna

Senior Lecturer of the Russian Language department, GOU VPO «Dagestan State Pedagogical University»

SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE TO YOUNG STUDENTS: PROBLEMS AND PRIORITIES.

Сложившиеся социально-политические условия современной российской действительности, в том числе образовательной среды с ее внутрен-

ним и внешним пространством актуализировали проблему развития толерантного сознания молодежи.

Понятие толерантности включает в себя несколько аспектов, которые достаточно подробно изучены отечественными и зарубежными учеными. Философский аспект проблемы толерантности рассматривался в работах Л. В. Скворцова, В. М. Золотухина, А. В. Певцова, Б. В. Емельянова, Е. Б. Рашковского, Е. Г. Трубиной и др. Религиозный аспект затронут в работах П. О. Николаева, М. Б. Хомякова, И. В. Бестужева-Лады, К. Хюбнер. Анализу этического аспекта проблемы толерантности посвящены исследования Р. Р. Валитововй, Г. Н. Шихардиной, Д. З. Мутагирова, А. А. Гусейнова, В. А. Салимовского, Т. П. Скрипкиной.

Социокультурный и социально-политический аспекты проблемы толерантности изучены в трудах О. В. Волосова, Г. Шабалы, М. Д. Култаевой, Т. Росийчука, М. Уолцера, Л. М. Дробижевой, Г. У. Олпорта, А. Е. Галеотти. Этническую составляющую проблемы толерантности затрагивали в своих работах такие ученые, как Ю. А. Сорокин, В. Ю. Хотинец, М. Б. Ешич, Л. П. Крысин, Н. М. Лебедева, Ю. Л. Платонов.

Доминантную роль в процессе развития толерантного сознания учащейся молодежи играет культурно-образовательная среда, которая понимается как личностно-ориентированная образовательно-воспитательная система с многоаспектной дифференциацией обучения, включая развитый многопрофильный блок дополнительного образования, когда учебно-воспитательный процесс строится на принципах гуманизма, толерантности, плюрализма, историзма.

Ведущими направлениями организации целенаправленного педагогического процесса развития толерантного сознания учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве являются:

– приобщение подрастающего поколения как к национальной, так и к общероссийской и мировой культуре,

– нравственное и гражданственное воспитание молодежи,

– развитие ноосферного сознания и планетарного мышления,

– формирование готовности и умения осуществлять конструктивный межкультурный диалог в многонациональной среде.

Важность развития толерантного сознания молодежи определяется рядом общественно значимых социокультурных изменений, произошедших в России в 1990-х гг. Это и деформация ценностей системы, и усложнение социальной структуры, дефицит доверия людей друг к другу и структурам гражданского общества, порождающий разобщенность и антагонизм. Все эти изменения привели к забвению таких традиционных ценностей отечественной культуры, как духовное подвижничество, милосердие, терпимость.

Исследователи психологического состояния российского общества отмечают, что для современного периода характерны «. . . массовое чувство социальной несправедливости, социальной и физической незащищенности, неуверенности в завтрашнем дне; утрата смысла жизни и жизненных пер-

спектив (одна из главных причин самоубийств); широкая распространенность тревожности, депрессий, страхов, фобий, посттравматического синдрома; аномия (разрушение традиционных ценностей); атараксия (апатия и безразличие к происходящему); повышенная агрессивность; нравственная деградация; криминализация массового сознания; брутализация (ужесточение социальной жизни); кризис идентичности; конфликт поколений; понимание свободы как вседозволенности и др.» [3].

По данным социологических опросов, только 5% старшеклассников отмечают, что для них характерно стремление проявить милосердие, благотворительность, помощь ближнему; большинство опрошенных среди молодежи (15–21 год) неудовлетворительно оценивают состояние российского общества с точки зрения соблюдения норм морали и нравственности в повседневной жизни людей: 42% полагают, что в этой области много проблем, 29% считают ситуацию практически катастрофической. 21% разделяют убеждение, что ситуация в целом нормальная, и только 2% – что моральное состояние общества хорошее. При этом 58% респондентов согласились с утверждением: «мы живем в обществе корысти, бездуховности, нравственные нормы забыты и обесценены» (32% «полностью согласны», 26% – «скорее, согласны»).

Достаточно пессимистично и отношение к последствиям такого состояния: 66% опрошенных полагают, что данное состояние может привести к серьезным социальным потрясениям в будущем. Среди тех государственных и общественных институтов, которые должны нести основную ответственность за развитие духовно-нравственного состояния общества в современной России, молодые респонденты чаще всего называли: семью (67%), образовательные учреждения (48%), государственную власть (45%), СМИ (28%). Показательно, что заметно реже в числе трех возможных вариантов упоминались религиозные институты (18%), общественные организации (6%), поп-звезды и другие образцы для подражания (3%).

Таким образом, можно констатировать, что отечественное образование, к сожалению, утратило свою основную составляющую – деятельность по воспитанию и развитию нравственных ценностей человека.

Строительство гражданского общества обусловило осознание отдельными гражданами и некоторыми группами своего особого места и роли в системе социально-экономических, этнических, культурных и межконфессиональных отношений.

Как отмечают исследователи, данный процесс может сопровождаться усилением проявлений в массовом сознании различных предрассудков, страхов: ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, кавказофобии, антисемитизма, неизменно приводящих к росту национализма, дискриминации и связанной с ними нетерпимости, и, как результат – к ущемлению прав человека в самом широком спектре проявлений.

Тем самым, в условиях роста социального разнообразия российского общества, существует опасная тенденция нарастания межэтнической, межконфессиональной, социально-экономической, межпоколенческой нетерпимости.

В этих условиях государственная федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» выступила как программа формирования социальных норм толерантности и стала базовым документом для разработки педагогических методов воспитания веротерпимости, миролюбия и доброжелательности, выступает в качестве противодействия эскалации социальной агрессии, национальных конфликтов, экстремизма, терроризма и фанатизма.

Государство и образование как государственная структура выступают в данном случае как органы поиска согласия во всех сферах жизни общества, так как только при достижении социального доверия и толерантности становится возможным устойчивый экономический рост и социальная стабильность в многонациональном, межконфессиональном, поликультурном обществе.

Общие итоги мониторинга социальной напряженности позволили выявить ряд глубинных факторов, которые необходимо учитывать при прогнозировании социальных рисков и проектировании социально-экономических программ различного уровня. Среди них:

– рост мобильности населения, приводящий к ломке привычных социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями, к росту вероятности социальных конфликтов;

– восприятие проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и, как следствие – явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп;

– распространение манипулятивных технологий формирования установок «свои – чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» и Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни различных социальных групп повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, на основе результатов мониторинга «Проблемы толерантности в подростковой субкультуре» посвященного исследованиям отношений подростков к национализму и экстремизму, различным религиям (в том числе сектам), неформально-молодежным объединениям, выяснилось, что отсутствие у подростков позитивных ценностных ориентиров нередко приводит к тому, что жестокость, экстремизм становятся социальной нормой, а насилие признается как одобряемый способ разрешения национальных конфликтов.

Настораживает тот факт, что 34,2% опрошенных подростков относятся с безразличием к любым радикальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам. Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков, то есть, тех, кто будет определять общественную и государственную жизнь нашей страны в недалеком будущем, к социально опасным явлениям проявления жестокости экстремизма, как

к привычной норме нашего образа жизни, является убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики по толерантности в России.

Приведенные в материалах Программы факты иллюстрируют необходимость расширения нормативно-правовой базы и создание системы экспертизы, позволяющей дать правовую оценку различного рода проявлениям жестокости, агрессии и экстремизма.

В связи с этим в качестве эффективной меры для изменения данной ситуации обоснована необходимость введения государственной психологической экспертизы в систему деятельности органов безопасности, законодательной и исполнительной власти, средств массовой информации, направленной на объективную идентификацию радикальных экстремистских материалов в общественной жизни, СМИ и Интернете. Подобная экспертиза повысит эффективность правовых решений при оценке проявления экстремизма в СМИ.

Наряду с психолингвистической экспертизой радикальных текстов в Программе обоснована необходимость распространения гуманитарной экспертизы образовательных программ и учебников; психолого-педагогической экспертизы игровой продукции, в первую очередь компьютерных игр, нередко провоцирующих формирование деструктивного поведения детей и подростков.

Результаты гуманитарной экспертизы показывают, что в учебниках и образовательных программах преобладает изложение истории развития человечества, разных стран и цивилизаций, как истории конфликтов, войн, что невольно способствует формированию оценки силовых способов разрешения конфликтов как социальной нормы. В связи с этим при проектировании учебников и программ необходимо учитывать фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В ходе реализации Программы был разработан пакет социокультурных, образовательных и социально-психологических технологий формирования установок толерантного сознания для всех ступеней образования, включая послевузовское образование и повышение квалификации.

В русле данного исследования особую значимость приобретает сама констатация несомненной взаимосвязи основных принципов гуманистического мировоззрения и природы толерантного сознания, определяемого в данной работе как сущностная характеристика культуры личности. На основании анализа направлений развития гуманизма, характерных для европейской культуры и являющихся базой для формирования современного гуманистического мировоззрения, представляется возможным определение его основных принципов.

Мы выделяем основные константы гуманистического мировоззрения, неизменно остававшиеся в центре гуманистического взгляда на мир до настоящего времени. Очевидно, что постоянное обращение к определенным ценностям, признание этих ценностей непреходящими для человека как индивидуальности и общества в целом позволяет в результате обобщения

сформулировать основные принципы, характерные для гуманистического мировоззрения. Среди них: осознание человеком своей человечности в процессе обретения им духовных ценностей, в процессе социализации и индивидуализации, где усилиям самого человека принадлежит важная роль; осознание труда и творчества как неотделимой части жизни, достойной человека; развитие и поддержание интереса к глубинам человеческого характера, стремление постичь человека во всей его сложности; стремление к воплощению идеи правового государства, объединяющего людей с разными и даже не совпадающими интересами; безусловное соблюдение прав человека, непреходящая и неизменная ценность жизни и свободы человека; стремление к всесторонней образованности и гармоничному развитию личности; опора на реальную жизнь и традиционные семейные ценности; стремление к гармоничному экологически обоснованному взаимодействию с природой, изучение ее законов и внутренних связей.

Следовательно, современная культурно-образовательная среда может оказывать формирующее воздействие на толерантное сознание молодого человека.

На основе определения культурно-образовательной среды как важнейшего фактора развития толерантного сознания молодежи, были рассмотрены различные направления педагогического формирования такой среды, которые реализуются при определенных педагогических условиях.

В настоящее время, когда социальная роль личности как носителя национальной культуры постоянно возрастает, все большую актуальность приобретают задачи формирования национального самосознания, которое должно включать в себя как обязательный компонент уважение к историческому и культурному наследию своего и других народов. В связи с этим приобретает особое значение обращение в учебно-воспитательном процессе к педагогическому потенциалу занятий искусством, так как именно область искусства может: предоставить образованию возможности изучения, погружения, постижения культуры других народов, их сравнения и нахождения в них общего и особенного; дать целостный, концентрированный и оценочный с позиций определенного идеала опыт жизни в конкретно-чувственных формах самой жизни.

Федеральный закон «Об образовании», помимо фиксации внимания на личности обучающегося как высшей ценности, ввел разделение базисного учебного плана на федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты. Такое разделение предполагало включение в образовательный процесс тех или иных региональных реалий, способствующих большей социализации личности молодого человека. Содержание художественного образования, разработанное для всех субъектов Российской Федерации, не отражает в полной мере национальных особенностей, быта, природных условий каждого конкретного региона. Предполагается, что региональный компонент образования способен восполнить данный недостаток. Однако на практике не каждый регион подходят к решению данных вопросов таким образом.

В республике Дагестан, которая по размерам территории и численности населения является самой крупной республикой на Северном Кавказе, проблемам образования придается первостепенное значение. Одной из актуальных задач в образовательной политике республики является гармоничное сочетание федерального и национально-регионального компонентов: преподавание истории народов, сохранение и развитие традиционного образа жизни, самобытных культур, языков. Национально-региональный компонент направлен на развитие и духовно-нравственное становление личности обучающегося, приобщение его к историческому и культурному наследию.

Прошлое Дагестана – это история многочисленных народностей и этнических групп (аварцы, даргинцы, кубачинцы, кумыки, лакцы, лезгины, ногайцы, табасараны, таты, цахуры, чеченцы и др.), уходящая в глубь веков. Дагестанские народы были связаны с древнейшими цивилизациями Передней Азии, и их история находит отражение в живом народном искусстве – в своеобразном орнаменте, в ритмическом и гармоническом строе народной музыки, в рисунке народного танца. В процессе погружения в пространство истории и культуры народов Дагестана делается зримой связь локальной истории с историей мировой культуры, у подрастающего поколения появляется реальная возможность постижения смысла понятия «историческое пространство», формируется общедагестанское сознание.

Более того, осознавая себя частью целого, впитывая древние законы гостеприимства, уважения к старшим, традиции сохранения окружающей природы, любви к родному краю, молодое поколение сможет создать такую культурную среду, которая будет способствовать дальнейшему развитию этого позитивного процесса. Основы этого направления были заложены в Законе «О языках Республики Дагестан» еще в 1993 г. По результатам научно-исследовательской темы «Методологические проблемы высшего образования в условиях интеграции», руководителем которой является О. А. Омаров, в числе прочих направлений были изучены и апробированы методологические аспекты функционирования регионального университетского комплекса в многонациональном культурном пространстве. В Республике Дагестан по результатам проводившегося конкурса были вручены гранты на реализацию проектов, среди которых можно видеть и такие, которые отражают тенденцию все большего внимания к национально-региональному компоненту образования и тем перспективам, которые открываются в процессе обращения к его возможностям. Названия проектов, удостоенных гранта Президента Республики Дагестан, говорят об определенной направленности развития образования в республике: проект «Центр «Сад-Школа-Вуз» по формированию добрых человеческих отношений»; проект «Воспитание экологической культуры личности дошкольника в условиях ДОУ»; проект «Приобщение дошкольников к духовному наследию народа»; проект «Учить по-новому»; проект «Морально-нравственное воспитание учащихся в условиях социальных перемен в Дагестане»; проект

«Формирование русской речи младших школьников-дагестанцев в условиях смешанного национального состава» и др.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать, что одним из важнейших условий становления толерантного сознания в пространстве современной культурно-образовательной среды является развитие национального самосознания в его оптимальном соотношении с искренним интересом и вниманием к культуре других народов. Этот процесс может быть активизирован при помощи более полного использования широких возможностей регионального компонента.

Библиографический список

1. **Зятьков, А. Н.** Феномен толерантности [Тест] / А. Н. Зятьков // Известия Академии педагогических наук. Педагогические традиции в этногенезе. – 2005. – выпуск 9 – С. 107–114.

2. **Межуев, В. И.** Гуманитарная наука и идеология [Тест] / В. И. Межуев // Интеллектуальная Россия. – 2007. – июль // htt://www.intelros.ru

3. **Социологический** опрос на тему «Духовно-нравственное состояние современного российского общества» // http://www.advertology.ru/print13163.htm.

4. **Федеральная** целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)» http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=2000302310.

5. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Тест] / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – С. 9.

УДК 378.147:54

Кутняя Ирина Александровна

Аспирант кафедры химии и методики преподавания химии Омского государственного педагогического университета, elira80@mail.ru, Омск

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

Kutnyaya Irina Aleksandrovna

The post-graduate student of chair of chemistry and technique of teaching of chemistry of Omsk state pedagogical university, elira80@mail.ru, Omsk

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AT CHEMISTRY STUDYING

В современных условиях развития общества, в век стремительно меняющихся технологий и накопления огромных объемов информации важным качеством любого профессионала является готовность к непрерывному самообразованию.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения (ФГОС) особенностью организации образовательного процесса становится повышение роли самостоятельной работы студентов. Новейшие исследования педагогов и психологов подняли учение о самостоятельной учебной деятельности на более высокую ступень, определив ее как важнейшее составное звено процесса обучения.

Образование должно привести человека к самообразованию. Современному специалисту нужен гораздо больший объем знаний, чем несколько десятилетий назад, при этом полученные им в процессе обучения профессиональные знания быстро устаревают. Если раньше обновление знаний происходило каждые двадцать четыре года, то теперь каждые два – четыре года. В современном образовательном процессе постепенно происходит сдвиг ведущей роли с преподавателя на студента. В связи с этим меняется роль преподавателя вуза. Он не просто передает определенные знания студентам, а стимулирует их самостоятельную познавательную активность, формирует постоянную необходимость в самосовершенствовании и развитии научно-исследовательских умений. Преподаватель приобретает статус консультанта, который планирует, оценивает и контролирует самостоятельную деятельность студентов. Поэтому одна из важнейших задач в вузе – развитие у будущих специалистов высокой культуры самообразования, потребности и умения постоянно совершенствовать свои знания.

Можно выделить значительную группу исследователей, занимавшихся проблемой самообразования: А. Я. Айзенберг, А. М. Арсеньев, Б. П. Есипов,

В. П. Бондаренко, А. К. Громцева, Г. С. Закиров, Н. Д. Иванова, В. С. Ильин, Г. М. Коджаспирова, И. И. Колбаско Л. С. Колесник, М. Г. Кузьмина, Н. И. Пидкасистый, А. В. Плеханов, М. А. Прокофьев, Б. Ф. Райский, И. А. Редковец, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, Г. И. Шуклина, Е. Н. Ястребцева и др.

В педагогической литературе представлены два основных подхода к определению «самообразования». Одни исследователи характеризуют самообразование как процесс, направленный на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, на саморазвитие и самосовершенствование. Другие под самообразованием понимают специально организованную, самодеятельную познавательную деятельность.

Учитывая разнообразие определений самообразования, можно выделить некоторые его существенные признаки, такие как: самостоятельный поиск дополнительной информации, приобретение знаний, продолжение развития.

«Самообразование» как понятие педагогики развивалось на основе понятия «самостоятельная работа». Анализ самостоятельной работы и самообразования личности показывает, что это сложные виды деятельности человека, которые могут быть связанными между собой, совпадать друг с другом отдельными сторонами или – на отдельных этапах развития – в целом. Смешение этих понятий приводит к путанице в выборе средств, форм и методов их практического осуществления. На наш взгляд, самостоятельную работу следует понимать лишь как составную часть самообразования, преследующего более широкие цели. Самообразование в отличие от самостоятельной работы – это не только форма усвоения, углубления и приобретения новых знаний в период учебы в вузе, но и форма продолжения образования молодых специалистов после его окончания.

Самостоятельная работа при заинтересованном со стороны воспитуемых к ней отношении может становиться их самообразованием. Это происходит тогда, когда воспитуемые полностью усвоили цели самостоятельной работы и заинтересованно, на добровольных началах делают все, чтобы их достичь. Как только цель самостоятельной работы перестала быть личной целью воспитуемого, происходит обратный переход от самообразования к самостоятельной работе. Принципиальное отличие самостоятельной работы от самообразования заключается в том, что самостоятельная работа в основном, побуждается и управляется извне, тогда как самообразовательная – внутренними мотивами, выходящими за рамки учебных.

В своей работе мы рассматриваем самообразование как активную, саморегулируемую, личностно и профессионально значимую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации.

Эксперимент проводился на базе Сибирской автомобильно-дорожной академии (СибАДИ). В эксперименте приняли участие 244 студента I курса факультетов «Автомобильный транспорт» и «Нефтегазовая и строительная техника».

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить компоненты самообразовательной деятельности студентов (мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочный), на основании которых были определены критерии, обуславливающие данный процесс. Основным показателем сформированности этих компонентов является продвижение личности к более высокому уровню самообразования. Также мы провели отбор методик, позволяющих наиболее эффективно проверить заданные критерии. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Взаимосвязь структурных компонентов готовности будущего инженера к самообразованию и критериев определения уровня подготовленности**

Структурные компоненты готовности к самообразованию	**Критерии определения уровня подготовленности к самообразованию**	**Методики**
Мотивационный компонент: целостный эмоционально-личностный аппарат (внутренняя потребность в самосовершенствовании, личностные ценности, эмоционально-волевой механизм, общие умственные способности и пр.)	Мотивационно-ценностный критерий: осознание значимости и ценности самообразовательной деятельности положительное отношение к самообразованию	- тест «Диагностика учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); - наблюдение
Когнитивный компонент: система знаний, умений, навыков по самообразованию, усвоенная личностью (полнота и глубина сформированности научных понятий, взаимосвязей между ними, умения соотносить научные понятия с объективной реальностью, понимание относительности знаний и необходимости уточнения их путем систематического познания)	Знаниевый критерий: теоретическая подготовленность, применение усвоенной информации на практике	- анкета «Знание основ самообразования»; - беседа; - наблюдение
Деятельностный компонент: умения и навыки грамотно работать с основными источниками информации (библиографические системы, автоматизированные информационно-поисковые средства, радио, телевидение), умения ориентироваться в больших объемах информации, выбрать главное, зафиксировать его	Операционно-практический критерий: умения добывать знания с помощью различных источников информации, умения самоорганизации и саморегуляции	- анализ продуктов деятельности студентов
Оценочный компонент: анализ и самооценка своей готовности к самообразованию, адекватная оценку своих достижений	Оценочный критерий: адекватная самооценка деятельности	– тест «Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности» (Н. П. Лукашевич); – анкета «Самооценка»

Проведенная работа позволила выявить у студентов различные уровни способности к самообразовательной деятельности (низкий, средний, высокий).

Высокий уровень означает, что студент не только глубоко понимает необходимость самообразования, но и способен чётко и самостоятельно формулировать цели, конкретизировать их в профессиональных задачах, определять эффективные пути их решения; умеет рационально использовать в своей деятельности различные информационные источники, управляет процессом самообразования.

Студент среднего уровня понимает необходимость связи самообразования с личными и профессиональными интересами; умеет самостоятельно работать с основными источниками информации и организовать свою самообразовательную деятельность, выбрав для этого необходимые методы и формы, на определенных этапах пользуется помощью преподавателя.

Низкий уровень свидетельствует о том, что мотивы самообразования в основном стихийны, а потребности в нем отсутствуют; знания носят разрозненный, бессистемный характер; студент не умеет работать самостоятельно и нуждается в стимулировании и в постоянном контроле, в наличии образца выполнения деятельности.

Сформированность мотивационного компонента самообразовательной деятельности студентов определялась по методике «Диагностика учебной мотивации студентов» [1]. Анализ данных показал, что у 68 человек (27,9%) указанный компонент сформирован на высоком уровне, то есть внутренняя мотивация доминирует над внешней. Средний уровень сформированности, то есть преобладание внешней мотивации над внутренней, показали 84 человека (34,4%). На низком уровне сформированности данного компонента находятся 92 человека (37,7%), что свидетельствует об отсутствии у них внутренней мотивации в процессе образовательной деятельности.

Сформированность образовательной самостоятельности студентов по когнитивному компоненту определялась с помощью анкеты «Знание основ самообразования». Высокий уровень сформированности отмечен у 83 человек (34%): эти студенты осознают значимость самообразовательной деятельности. Средний уровень наблюдается у 88 человек (36%). Эти студенты не в полной мере осознают значимость самообразовательной деятельности. Низкий уровень зафиксирован у 73 человек (30%): студенты данной группы не осознают значимость самообразовательной деятельности.

Изучение уровня сформированности деятельностного компонента образовательной самостоятельности студентов осуществлялось с использованием метода включенного наблюдения, который позволял зафиксировать деятельностные проявления образовательной самостоятельности студентов и их способность осуществлять управление самообразовательной деятельностью. Высокий уровень сформированности деятельностного компонента наблюдался у 31 человека (12,7%), средний уровень – у 67 человек (27,5%), низкий – у 146 человек (59,8%).

Оценочный компонент выявлялся с помощью теста «Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности» [2] и анкеты «Самооценка». В целом высокий результат показали 39 человек (16%), средний – 176 человек (72%), низкий – 29 человек (12%).

Данные, полученные на начало экспериментальной работы, отражены на рисунке 1.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности готовности студентов к самообразованию в современных условиях, способствующих раскрытию качественных характеристик учебной деятельности, обеспечивающих достижение высокого уровня сформированности знаний, умений, навыков и мотивов для самообразования.

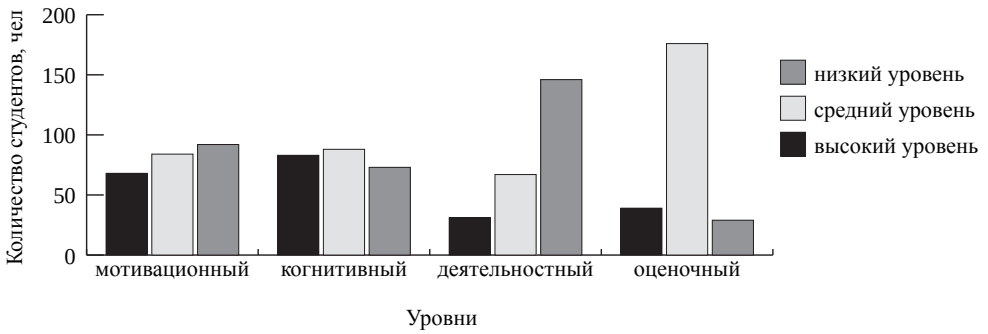


Рисунок 1 – **Данные сформированности у студентов компонентов самообразовательной деятельности на констатирующем этапе эксперимента**

По нашим данным, студенты затрудняются объективно оценить собственные возможности в организации самообразовательной деятельности, затрудняются оценить наличие тех или иных умений, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности. Следовательно, обучение студентов самообразовательной деятельности требует подготовленности педагогов к этой работе.

В ходе наблюдений, анализа анкетных данных преподавателей мы выяснили, что значительная часть преподавателей (84%) согласна с утверждением, что качество изучения учебной дисциплины в большей степени зависит от правильно организованной и спланированной самостоятельной работы студентов. Однако, несмотря на осознание этой зависимости целенаправленный и систематический контроль за внеаудиторной самостоятельной работой студентов осуществляют далеко не все преподаватели (постоянно – 36%; выборочно, по отдельным разделам учебной программы – 64%). Существенное влияние на развитие мотивации к самообразовательной деятельности, по мнению многих педагогов, оказывает создание перспектив в будущей профессиональной деятельности и возможностей для их достижения. Основная часть анкетируемых преподавателей (76%) отмечает потребность в научно-методических рекомендациях по организации самообразовательной деятельности студентов. Особенно в последнее время, когда объем научной информации растет, а число учебных часов уменьшается и возникает проблема рациональной организации учебного процесса с элементами самообразования. Кроме того, необходи-

мость развития навыков самообразования у студентов обусловлена требованиями системы высшего образования.

Констатирующее исследование позволило нам также оценить состояние проблемы развития у студентов самообразовательных умений в процессе изучения химии. Анкетирование показало, что лишь незначительная часть студентов (21,7%) проявляет интерес к предмету «Химия».

В последующей беседе с учащимися выяснилось, что среди причин неинтереса к химии превалируют следующие: отсутствие связи с будущей профессией, непонимание изучаемого, отсутствие связи с жизнью, незначительное количество практических работ.

Для определения исходного уровня качества знаний студентов мы использовали входной контроль в виде тестовых заданий по химии.

Анализ результатов тестирования позволил рассчитать коэффициент усвоения знаний по методике В. П. Беспалько [3]. Коэффициент усвоения учебного материала определялся по формуле:

$$\mathbf{Ка = n/N,}$$

где **n** – количество верно выполненных заданий теста; **N** – количество всех заданий теста.

При Ка $\geq$ 0,7 процесс обучения можно считать завершенным, т. к. в последующей деятельности студент способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания. Результаты тестирования студентов по химии приведены в таблице 2.

Таблица 2 – **Степень усвоения учебного материала по химии**

Значение коэффициента усвоения знаний Ка	**Уровни усвоения знаний**	**Количество студентов в процентах**
Ка > 0,8	Высокий	7%
Ка = 0,7 ÷ 0,8	Средний	32%
Ка< 0,7	Низкий	61%

На рисунке 2 видно, что большую часть составляют студенты с низким уровнем знаний.

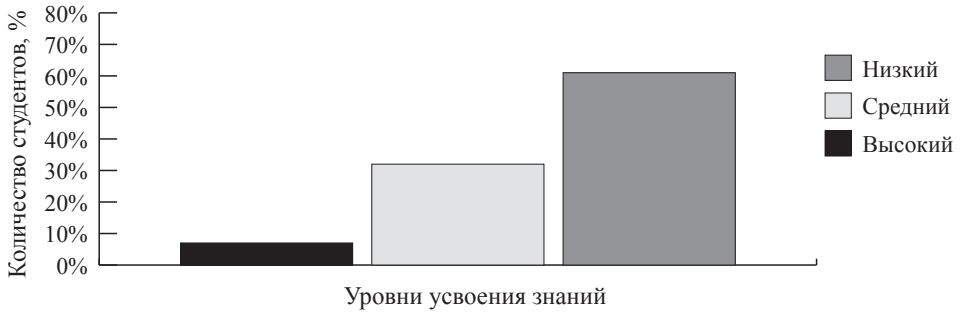


Рисунок 2 – **Уровни усвоения знаний по химии на констатирующем этапе эксперимента**

Таким образом, качественно-количественная характеристика уровня готовности обучающихся на констатирующем этапе свидетельствует о следующем:

1. Мотивационный компонент: мотивы самообразования в основном стихийны; студент не связывает личные потребности в самообразовании с социальными интересами; негативное отношение к самообразовательной деятельности, студент не уверен в необходимости самообразовательной деятельности.

2. Когнитивный компонент: знания по предмету носят изолированный характер; умения лишь воспроизводить усвоенный материал.

3. Деятельностный компонент: умения работать с источниками информации несистематизированы; отсутствуют навыки организации самообразования.

4. Оценочный компонент: неадекватная самооценка; слабые навыки анализа собственной самообразовательной деятельности.

Проведенный констатирующий эксперимент нацеливает на проведение систематической работы со студентами по подготовке их к самообразовательной деятельности. В связи с этим нами были разработаны методические рекомендации для формирования и развития самообразовательных умений студентов через работу с дополнительными источниками информации. Использование предложенной методики при соблюдении ряда условий (выбор тем междисциплинарного, обобщающего характера, использование системы заданий для самостоятельной работы, оказание преподавателем своевременной помощи студентам) способствует готовности студентов осуществлять самообразовательную деятельность, а также повышению уровня информированности, усвоения и осознанности знаний студентов по химии.

Эти и другие вопросы составят содержание следующего этапа экспериментальной работы.

Библиографический список

1. **Бадмаева, Н. Ц.** Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: [Текст] Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с.

2. **Лукашевич, Н. П.** Теория и практика самоменеджмента: [Текст] Учеб. Пособие / Н. П. Лукашевич. – К.: МАУП, 2002. – 360 с.

3. **Беспалько, В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста: [Текст] Учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 149 с.

РАЗДЕЛ V
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378:78(Р478.6) «19»

Юстус Ирина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета, irincloud@mail.ru, Ульяновск

Суетин Илья Николаевич

Старший преподаватель, аспирант, Ульяновский государственный университет, ilia.suetin@yandex.ru, Ульяновск

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ – УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XIX-СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

Ustus Irina Victorovna

Degree of doctor pedagogical sciences, professor Ulyanovsk state university, irincloud@mail.ru, Ulyanovsk

Suyetin Il'ya Nicolaevych

Chief lecture, postgraduate, Ulyanovsk state university, ilia.suetin@yandex.ru, Ulyanovsk

PARAMILITARISM OF AVERAGE MUSICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN SIMBIRSK GUBERNIYA – ULYANOVSK REGION IN THE END OF XIX-MIDDLE XX CENTURY

К концу XX века в России сложилась система музыкального профессионального образования, включающая три звена (начальное – среднее – высшее). Наиболее значимым для музыканта-профессионала является среднее звено, так как именно в нем закладывается основной фундамент дальнейшего развития специалиста. В настоящее время в стране существуют следующие типы музыкальных профессиональных учебных заведений среднего звена: музыкальное училище (колледж), музыкально-педагогический колледж, училище культуры (колледж искусств). В Ульяновской области подготовку специалистов по программам средне-специального образование осуществляют: Ульяновское музыкальное училище, Ульяновский музыкально-педагогический колледж № 2, Ульяновское училище культуры, Димитровградское музыкальное училище. Из чего следует, что музыкаль-

ное образование среднего звена в Ульяновской области имеет два направления: исполнительское и педагогическое.

К проблеме музыкального профессионального образования в России в XX веке обращались многие авторы. К ним можно отнести Б. С. Гейко, В. З Чахвадзе, К. П. Виноградова и многих других. Исследования в области музыкального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области проводили: И. А. Каторгина, Н. В. Пугачева, С. Б. Петров и др. Несмотря на достоинства работ авторов, по многим вопросам существуют пробелы, в частности в области среднего музыкального профессионального образования в регионе. В этой связи необходимы более тщательные исследования в данной области – в этом актуальность статьи.

Бурное развитие музыкального профессионального образования в России пришлось на конец XIX – начало XX века. При поддержке Императорского Русского Музыкального общества во многих городах открывались музыкальные училища, где готовили музыкантов-исполнителей. Подобного учебного заведения в Симбирской губернии на тот момент еще не существовало и музыкальное профессиональное образование ограничивалось лишь педагогической направленностью. Документы Национального архива Республики Татарстан свидетельствуют о существовании в губернии учительских семинарий, которые подчинялись Министерству Народного Просвещения и относились к Казанскому Учебному Округу. В данных заведениях осуществляли подготовку учителей для народных школ и училищ (в том числе и по предмету «Пение»).

Симбирская чувашская учительская школа была открыта в 1868 году и преобразована в семинарию в 1908 году. Из сохранившихся программ по музыкально-учебным предметам можно сделать представление о качестве и объеме знаний получаемых учащимися. Автором программ по музыкальным дисциплинам в Симбирской чувашской учительской семинарии за 1912–1913 годы являлся учитель пения семинарии Федор Павлов. К изучаемым предметам относились: церковное пение, теория музыки, сольфеджио, гармония, история музыки в России, методика обучения пению в начальных школах, краткие сведения из истории церковного пения в России. Данный курс был рассчитан на три года обучения.

Учащиеся первого класса, при изучении предмета «церковное пение» пели на память осмогласные и неосмогласные песнопения одноголосно, такие как «Бог господь», «Тропари воскресные», «Хвалите имя Господне», «Величание», «Славославие великое» и др. По дисциплине «Теория музыки» проходились следующие темы: понятие о звуках; звук музыкальный и немузыкальный; свойства звуков; основные названия звуков; деление звуков на октавы; понятие о нотах и нотной системе; длительность нот; ноты с точками; различные виды пауз; понятие о ключах; понятие о размерах; группировка нот; понятие о тоне и полутоне; знаки повышения и понижения; диатонические и хроматические интервалы; понятие об интервалах; энгармонизм; понятие о гаммах; ступени гаммы; сродство гамм; квинтовый

круг. Курс сольфеджио включал: пение, отгадывание и записывание по слуху всех интервалов, входящих в состав диатонических гамм; пение мажорных и минорных гамм; записывание мелодий в простых размерах; пение с листа голосовых упражнений до трех знаков в пределах первой степени трудности.

Во втором классе продолжалось изучение тех же предметов, которые проходились на первом году обучения. По курсу «Церковное пение» продолжалось изучение песнопений. По отношению к первому классу увеличивалось их количество и объем. По теории музыки рассматривались новые темы: хроматическая гамма и ее правописание; понятие о консонансах и диссонансах; разрешение диссонансов; обращение интервалов; понятие о мелизмах; знаки сокращения нотного письма; тремоло; итальянская терминология; аккорды в тесном расположении; трезвучия и их обращения; секстаккорды; разрешение диссонирующих аккордов; понятие о строе; определение строя мелодии и пьесы; транспонировка. Курс сольфеджио включал: пение, отгадывание, записывание аккордов и их разрешений; пение с листа голосовых партий; записывание мелодий. Кроме того, появлялась новая для учащихся дисциплина – «Краткие сведения из истории церковного пения в России». Данный предмет состоял из следующих разделов: мелодическое пение; партесное пение; концертная эпоха; композиторы: С. И. Давыдов, М. С. Березовский; новый период гармонического пения; композиторы: Д. С. Бортнянский, П. И. Турчанинов, А. Ф. Львов, П. И. Чайковский; А. А. Архангельский и А. Д. Кастальский.

В третьем классе происходило усложнение программы, добавлялись новые предметы. По церковному пению учащиеся изучали хоровую литературу церковного православного пения, что состояло в чтении по четырехстрочной партитуре и гармоническому разбору духовно-музыкальных пьес следующих композиторов: Д. С. Бортнянского, П. И. Турчанинова, А. Ф. Львова, А. А. Архангельского, С. И. Давыдова. На втором году обучения появлялась гармония. По данному предмету изучалось: диатонические гаммы и их сродство; хроматическая гамма; построение трезвучий на ступенях мажорной и минорной гамм; положение и расположение аккордов; голосоведение; трех и четырехгоглосное сложение; трезвучия, построенные на ступенях минорной гармонической гаммы; каденции. В курс лекций по предмету «История музыки в России» входили следующие разделы: музыка в России до М. И. Глинки; М. И. Глинка, А. Н. Серов и А. С. Даргомыжский; П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков и М. П. Мусоргский. Также, в программу второго класса входила дисциплина «Методика обучения пению в начальных школах», где учащиеся проходили такие темы как «Значение пения общевоспитательное и художественное», «Цель и задачи школьному обучению пению», «Методы преподавания и их достоинства», «Начальные уроки», «Пение простых звуков», «Пение по слуху молитв и песен», «Обучение по нотам», «Организация хора», «Регент, его значение и обязанности», «Спевки», «Выбор репертуара» [2, с. 63–66].

Программы музыкальных предметов Симбирской чувашской учительской семинарии имеют логически-выстроенное содержание. Лекции построены таким образом, чтобы учащийся мог наиболее эффективно усваивать пройденный материал (от простого к сложному). В семинарии изучались предметы сугубо профессиональной напрвленности, такие как «Гармония», «Краткие сведения из истории церковного пения в России», «Методика обучения пению в начальных школах». На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что к началу XX века Симбирская чувашская учительской семинария являлась профессионально-ориентированным музыкальным учебным заведением педагогической направленности.

К подобным заведениям в Симбирской губернии до 1917 года относилась Порецкая учительская семинария, которая находилась в селе Порецком Алатырского уезда (основана в 1872 году) и Симбирская женская учительская семинария (открыта в 1916 году). Из отчета Порецкой учительской семинарии за 1889 год: «Пению обучает учитель начальной школы Старцев. Ученики ознакомлены с этим искусством вообще достаточно, а участвующие в церковном хоре очень хорошо, что привлекает в соборную церковь на все воскресные и праздничные богослужения лиц молящихся…» [5, 5]. Из отчета Симбирской женской учительской семинарии за 1916 год: «…из перечисленных предметов занятия велись по рисованию и пению. Уроки пения начались с первого ноября отчетного года под руководством преподавателя I-й Мужской гимназии А. Т. Тимея; им был образован хор из учащихся, поющий вместе с учениками гимназии в церкви во время богослужения» [3, 3 об]. Данные факты свидетельствуют не только об обучению церковному пению в данных заведениях, но и пропагандистской деятельности преподавателей по популяризации данного направления.

В Национальном архиве Республики Татарстан сохранилось историческое описание Порецкой учительской семинарии за 1911 год. Из документов известно: «Из искусств в семинарии преподаются пение, музыка и рисование. Наибольшей симпатией среди учащихся пользуется пение и музыка, как имеющая практическое приложение в дальнейшей служебной деятельности воспитанников, как будущих учителей в начальных училищах» [4, 6]. Также в данном учебном заведении существовали певческий и музыкальный классы в которых находились: сочинения по теории музыки, духовные и светские музыкальные сочинения, музыкальные инструменты, музыкальные сочинения для рояля и струнных инструментов. Резюмируя изложенное можно предположить, что в Порецкой учительской семинарии обучали игре на музыкальных инструментах. Это свидетельствует о наличии элементов исполнительского музыкального образования в данном образовательном учреждении.

Коренные изменения в области музыкального образования вообще и средне-специального в частности произошло после революции 1917 года и установления Советской власти. Музыкальные училища страны начинали по-новому смотреть на подготовку специалистов среднего звена. Пока-

зательным примером может служить музыкальное училище имени Гнесиных в Москве. К. П. Виноградов отмечает: «в первые же годы Советской власти с небывалой силой возросли культурные потребности широчайших слоев населения, возрос и интерес к профессиональному, в частности к музыкальному, образованию. Училище Гнесиных, как и другие учебные заведения, гостеприимно распахнуло двери перед талантливой молодежью самых различных социальных слоев. Процесс демократизации состава учащихся резко усилился. Именно в советское время особенно ярко проявился музыкально-общественный характер деятельности гнесинского училища, стало возможным подлинное служение культурным интересам широких масс. Помимо блестящего выполнения основной задачи – подготовки квалифицированных профессиональных кадров (для концертных организаций, оперных театров, радиовещания, учебных заведений), – училище развернуло музыкально-просветительскую деятельность в самых различных аудиториях…» [1, с. 16]. Впоследствии училище было преобразовано в музыкальную школу, а в 1920 году старшее отделение этой школы получило статус музыкального техникума. По аналогии с Московским музыкальным техникумом открывались музыкальные и художественные техникумы во многих городах страны. В Симбирской губернии первого ноября 1921 года начал работу Художественный техникум с тремя отделениями (изобразительного искусства, музыкальным, театральным) [6, 20]. Заведующим учебной части музыкального отделения был выбран А. Н. Остроградский. Преподавались следующие предметы: рояль, сольное пение, хоровое пение, музыкальный аккомпанемент, теория гармонии, сольфеджио, история музыки, скрипка, виолончель, дикция и декламация. В Государственном архиве Ульяновской области сохранились программы по различным дисциплинам Симбирского Художественного техникума, свидетельствующие о качестве получаемого в нем образования [7; 8].

Программа по истории музыки, составленная преподавателем техникума Ю. В. Курдюмовым, включала следующие разделы: «Музыка до Рождества Христова (преимущественно музыка эллинов)»; «Грегорианское пение»; «Средние века в ренессансе»; «Опера в 17 веке в Италии»; «Опера в 17 веке во Франции и Англии»; «Ж. Ф. Рамо»; «Комическая опера в 18 веке»; «К. В. Глюк. Французская опера в эпоху революции и Империи»; «Инструментальная музыка до 18 века»; «И. С. Бах и Г. Ф. Гендель с их предшественниками»; «Ф. Й. Гайдн и В. А. Моцарт»; «Л. В. Бетховен»; «Камерная и симфоническая музыка в Германии в 19 веке»; «Оперная музыка в Германии в 19 веке. К. М. Вебер. В. Р. Вагнер»; «Итальянская музыка в 19 веке»; «Д. Ф. Обер и Д. Мейербер»; «Г. Берлиоз»; «Ш. Ф. Гуно и другие французские оперные композиторы 19 века»; «С. Франк и его школа»; «Скандинавские, Испанские, славянские композиторы»; «Русская музыка до 18 века»; «Русская музыка до М. И. Глинки»; «М. И. Глинка, А. С. Даргомыжский, А. Н. Серов»; «П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин и др.»

Также, Ю. В. Курдюмов преподавал музыкальную грамоту. В первый год обучения изучались элементарные сведения по теории музыки: гаммы, интервалы, аккорды. Учащимся давалось общее понятие о простейших музыкальных формах (период, двухколенный склад). На втором курсе изучались дальнейшие сведения по части грамоты: модуляция в близкие тональности, гармонический анализ музыкально-художественных произведений, простые и сложные песенные формы. Программа третьего года обучения включала: гармонизацию мелодий с применением мелодических фигураций, изучение сонатной формы, формы рондо, модуляции. Также, преподавателем уделялось внимание слуховым упражнениям с сочинением мелодий в форме периодов, изучению прикладных музыкальных форм (оперы, симфонии, арии и пр.), некоторых сведений по оркестровке. На четвертом курсе техникума учашимся музыкального отделения преподавались дополнительные сведения по гармонии и новейшие веяния в этой области (гармония Дебюсси, дополнительные сведения о музыкальных формах, оркестровка несложных пьес, анализ музыкальных произведений (фортепианных, камерных, оркестровых, смешанных).

Большое внимание уделялось классу хорового пения. В Симбирском Художественном техникуме существовал общий хор, в котором изучались народные песни (исполнение по слуху и по нотам, одноголосно и многоголосно), авторские музыкальные произведения. В этом хоре пели не только учащиеся с музыкального отделения, но и с других отделений. В хоре из лучших музыкальных сил техникума принимали участие исключительно музыканты. В репертуар входили народные песни в переложении русских композиторов, авторские хоровые музыкальные произведения, отрывки из опер (хоры).

Особый интерес представляет программа курса лекций по дикции и декламации, состоящая из следующих разделов: «Дикция» (звук, понятие о звуке, звуки гласные и согласные, практические упражнения: комбинация звуков (слога), скороговорка, хоровое чтение, шепот); «Дыхание» (понятие о правильном дыхании и его значении, постановка дыхания, практические упражнения: выдыхание на звуках, в порядке их прохождения в дикции; хоровое чтение гекзаметра; шепот и крик на дыхании); «Декламация» (понятие о декламации как об искусстве, значение правильного произношения и дыхания, выразительность чтения, темп, повышение и понижение голоса пауза, практические упражнения: хоровое чтение; чтение прозы, стиха, юмористических отрывков.

Также, в техникуме существовал класс сольного пения. У поступающих на данную специальность при поступлении проверялись голосовые данные, слух и элементарные понятия о музыке. Программа, составленная преподавателем Г. Г. Карповой была рассчитана на четыре года. В первый год изучались, несложные упражнения и нетрудные вокализы. На втором курсе упражнения и вокализы усложнялись. На третьем году обучения добавлялось пение гамм, арпеджио, нетрудных арий старого классического ре-

пертуара (причем от исполнения учащихся требуется не столько тонкость нюансировки, сколько умение правильно владеть голосом и дыханием). К окончанию техникума учащиеся должны были продемонстрировать тонкое художественное исполнение арий и романсов.

Программа по сольному пению преподавателя Е. Э. Блаэнина состояла из следующих тем: «Краткое знакомство с анатомией человека (полость живота, груди; строение гортани, рта и носа)»; «Понятие о дыхании, его виды и правильная постановка такового»; «Арпеджио на букву «А»»; «Закрытые звуки»; «Арпеджио на «Е», «Э», «И», «О», «У»»; «Нюансы (оттенки) и упражнения»; «Вокализы на букву «А» с наименованием нот»; «Легкие романсы русских и иностранных композиторов»; «Романсы средней трудности»; «Оперные арии»; «Дуэты, трио, квартеты».

Преподавателем по классу виолончели являлся Н. П. Лыбин. В программу курса входило изучение школы Дж. Лю (гаммы с четырьмя знаками мажорные и минорные), четыре позиции трети, хроментизм, гаммы для позиций большого пальца, упражнения в позициях большого пальца, арпеджио и гаммы в две октавы, штрихи. Также, учащиеся исполняли этюды Дж. Лю.

Программы по музыкальным предметам Симбирского Художественного техникума подтверждают наличие в губернии учебного заведения, где готовили профессиональных музыкантов. Отсутствие сведений о существовании подобного заведения ранее, дают основание предположить, что Симбирский Художественный техникум – первое учебное заведение среднего звена по подготовке исполнителей на музыкальных инструментах.

В 1928 году Симбирская губерния была переименована в Ульяновскую губернию и вместе с Пензенской, Самарской и Оренбургской вошла в состав новообразованной Средневолжской области (с 1929 года – Средневолжский край; в 1935 году – Куйбышевский край; с 1936 года – Куйбышевская область). В составе области был создан Ульяновский округ из частей бывших трех уездов Ульяновской губернии (Ульяновского, Карсунского, Ардатовского) и большей части Мелекесского уезда Самарской губернии. С ликвидацией окружного деления г. Ульяновск стал городом областного подчинения и центром укрупненного Ульяновского района. Существующая ныне Ульяновская область создана 19 января 1943 года.

Новый период в развитии средне-специального музыкального образования Ульяновской области относится к послевоенным годам, и связан с открытием в 1947 году Культпросвет техникума (ныне Ульяновское училище культуры, Ульяновского музыкального училища (1958 год), Ульяновского музыкально-педагогического училища № 2 в 1964 году (ныне колледж), Димитровградского музыкального училища (1969 год). Именно эти заведения составляют основу подготовки специалиста-музыканта среднего звена в Ульяновской области на современном этапе.

Изучение работ исследователей и архивных документов позволяют сделать следующие выводы: Музыкальное профессиональное образование среднего звена в Симбирской губернии – Ульяновской области име-

ло два направления: педагогическое и исполнительское; Музыкально-педагогическое образования зародилось в конце XIX века и связано с деятельностью учительских семинарий (Симбирская чувашская учительская семинария, Порецкая учительская семинария, Симбирская женская учительская семинария); Подготовка музыкантов-исполнителей началась с открытием в губернии в 1921 году Художественного техникума; Деятельность ранее названных учебных заведений способствовала тому, что к середине XX века в Ульяновской области сложилась система подготовки музыканта-профессионала среднего звена.

Библиографический список

1. **Виноградов, К. П.** История музыкальных учебнрых заведений имени Гнесиных. [Текст] / К. П. Виноградов – М., 1981. – 325 с.
2. **Национальный** архив Республики Татарстан (НАРТ), ф. 92, оп. 2, д. 17611.
3. **НАРТ,** ф. 92, оп. 2, д. 23903.
4. **НАРТ,** ф. 92,оп. 2, д. 15517.
5. **НАРТ,** ф. 92, оп. 1, д. 18104.
6. **Государственный** архив Ульяновской области (ГАУО), ф. Р-190, оп. 1, д. 375.
7. **ГАУО,** ф. Р-190, оп. 1, д. 378.
8. **ГАУО,** ф. Р-190, оп. 1, д. 407.

РАЗДЕЛ VI
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.39

Лю Вэньцюань

Магистр лингвистики, аспирант кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования, weijia@mail.ru, Иркутск

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ

Liu Wenquan

Master of linguistics, graduate student of pedagogical department in East Siberian state academy of education, weijia@mail.ru, Irkutsk

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL APPROACH IN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA

Эффективность организации образовательного процесса в значительной степени определяется тем, какой педагогический подход положен в основу учебно-воспитательной деятельности. Изучение педагогического опыта и сравнительно-сопоставительный анализ педагогических подходов, применяемых в процессе образования отдельных стран, может обогатить как образовательную политику, так и индивидуальную стратегию и тактику деятельности педагогов, способствовать успешному достижению предполагаемых целей, и служить улучшению качества образования и успешной модернизации педагогического процесса в образовательных учреждениях этих стран. Особое значение в этой связи приобретает сопоставление педагогических подходов стран-соседей, обладающих устойчивыми политическими, культурными и социально- экономическими контактами, такими как Россия и Китай.

Вместе с тем, на основе изучения российской и китайской педагогической литературы можно констатировать, что на сегодняшний день имеется очень мало научных работ по сравнительной педагогике, связанных с изучением феномена педагогического подхода в педагогике России и Китая.

Данная статья направлена на выявление, осмысление и сравнительно-сопоставительный анализ современных педагогических подходов к организации образования в названных странах. Полученные результаты будут заполнять пробелы и укреплять взаимодействие российских и китайских педагогов в области разработки и реализации педагогических подходов и представлять научно-педагогическое обоснование возможно-

стей взаимного использования опыта организации образования с учётом национальных ситуаций.

Для системного изучения педагогического подхода необходимо выяснить понимание феномена «подход» в российской и китайской педагогической науке: его генезис, современное осмысление, сущность, способы типологизации и главные пути возникновения.

Термин «подход» в Китае долгое время трактовалось как философский термин. С середины 90-х годов XX в. в связи с расширением научных контактов между Китайским Материком, Гонконгом и Тайванем китайские педагоги заимствовали его в педагогическую науку [13].

«Подход» в китайском языке имеет много значений. В самом компетентном словаре китайского языка «Цы Хай» [14] под подходом понимаются: 1. Совокупность отношения к кому-чему либо, воздействия на кого-что–нибудь или рассмотрения, взгляды на кого-что-нибудь. 2. Способ и средства, применяемые для достижения какой-либо цели. Необходимо констатировать, что конечное понятие подхода в китайской педагогической литературе пока не выработано. В настоящей статье мы берём за основу три ведущих взгляда на понятие подхода в китайской педагогической науке.

В книге «Анализ поля зрения педагогики» профессор Чэнь Гуйшэн рассматривает подход как «совокупность приёмов, взглядов и отношения к лучшему образованию» [16, с. 64]. Преподаватель Ван Хуэйцюань из Чжу Мадяньского педагогического института понимает подход как «путь, метод и способ, которые применяют в образовательном процессе» [3, с. 17–22]. Известный китайский педагог Ван Цзишэнь трактует педагогический подход как «ориентацию человека, которая указывает направление к достижению идеального образования» [4, с. 9–12]. По мнению данного учёного, он создаётся на основе образовательных закономерностей и отражает сущность и характер образования.

Сходные проблемы по осмыслению понятия «подход» находим в педагогике России. Для того, чтобы разобраться с генезисом феномена подхода в российской педагогической науке, нам необходимо обратиться к общенаучному уровню методологии педагогики.

Структура общенаучного уровня В. С. Готта и Э. П. Семенюка такова:

1) общенаучные проблемы; 2) общенаучные понятия и категории; 3) общенаучные методы и подход к познанию; 4)общенаучные познавательные процедуры; 5) общенаучные теории, гипотезы и дисциплины; 6) общенаучные принципы и законы; 7) общенаучная картина мира [5, с. 220].

Исходя из этого, подход является элементом структуры общенаучного уровня и представляет собой методологический ориентир. По мнению В. В. Краевского, «все вышеназванные категории, подходы и методы отражаются на частнонаучном уровне методологии, в методологии педагогики» [7, с. 17].

Что касается понятия подхода в российской педагогической науке, то конечное определение феномена «подход» пока так же, как и в Китае,

не оформлено окончательно. Основными являются такие трактовки, как: 1. Точка зрения или взгляд на педагогическую проблему. 2. Категория, включающая в себя понятие стратегии обучения, а также совокупность способов, приёмов, методов и т. д. 3. Основная системообразующая категория, которая характеризует выбор, процессуальную закономерность компонентов системы обучения. В. В. Краевский в книге «Методология педагогического исследования» определил системный и деятельностный подход как «методологические ориентиры и способы рассмотрения явлений педагогической науки и педагогической практики» [7, с. 29].

На основе проведённого нами исследования и с опорой на мнение Е. Н. Степанова и Л. М. Лузиной [11, с. 83], мы полагаем, что подход – это устойчивая методологическая ориентация человека при осуществлении им своих действий в процессе познания или преобразования образовательной деятельности, побуждающая к использованию определённой совокупности взаимосвязанных понятий, идеей, способов, приёмов и методов.

Необходимо подчеркнуть, что в большинстве случаев при организации образовательного процесса используют не один, а сразу несколько подходов, которые не исключают, а взаимно дополняют друг друга. С помощью этих подходов педагоги вырабатывают индивидуальную стратегию и тактику действий в конкретной педагогической ситуации в определённый период педагогической деятельности. Вместе с тем, среди подходов, применяемых для реализации образовательного процесса, обычно выделяется один самый главный (доминирующий) подход, и именно он определяет цель и подчёркивает уникальные особенности конкретной педагогической деятельности.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что подход имеет нижеследующую структуру (таблица):

Таблийца 1 – **Структура подхода в российской педагогической науке**

Основные понятия	**Как инструмент для оформления осознания подхода в познании и преобразовании педагогической практики**
Принципы	как главные правила осуществления педагогической деятельности.
Технологии	как приёмы и методы организации образовательного процесса.

Понятия играют очень важную роль в формировании осознания подхода в мыследеятельности педагогов. Если в сознании педагога не оформилось или не правильно оформилось понятие подхода, подход не может способствовать достижению предполагаемых целей и отражать своеобразие почерка педагога в педагогической деятельности. Данная составляющая включает в себя много понятий, но одно из них является ключевым и отражается в названии подхода. Например, синергетика обусловливает название синергетического подхода, индивидуальность – индивидуальный подход, коммуникация – коммуникативный подход и т. д. [11].

Принципы или главные правила подхода помогают педагогам определить содержание, формы и способы реализации образовательного процесса и играют большую роль в выборе критериев оценки результатов педагогической деятельности. Принципы налаживают связи и взаимоотношения между педагогами, учащимися и их родителями. Они являются ключевым звеном для осуществления педагогической деятельности и имеют большое значение для повышения эффективности образовательного процесса [там же].

Последняя составляющая подхода определяется применяемыми технологиями. Реализация подхода в образовательном процессе тесно связана с использованием приёмов, методов и других технологических средств, без них педагоги не могут гарантировать качество педагогической деятельности, и зачастую не могут грамотно организовать сам образовательный процесс. Это стимулирует педагогов к выбору самых оптимальных технологических средств из существующих, и разработке новых, в наибольшей степени соответствующих избираемому подходу [11].

На основе вышеприведённого сравнения можно прийти к выводу о том, что подход в китайской и российской педагогической науке обозначает сходное понятие и понимается в целом как устойчивая ориентация человека в процессе познания или преобразования образовательной деятельности.

Определив понятие подхода в российской и китайской педагогической науке, обратим внимания на основные особенности их типологизации, характерные для педагогики каждой из стран. Типологизация педагогических подходов позволяет выяснить структуру и взаимоотношения между разными подходами, даёт возможность чётко и системно изучать педагогические подходы и их роль в организации образования России и Китая, а также имеет непосредственное влияние на их оптимальный отбор в педагогической деятельности.

Опираясь на научные труды Гу Минюаня, Сунь Мяньтао, Сунь Ялин, Фу Чуня в исследуемой области мы разделили педагогические подходы, применяемые в Китае, на нижеследующие группы: «1. Макроскопические педагогические подходы. 2. Микроскопические педагогические подходы» [12, с. 2–9]. Макроскопический педагогический подход в основном включает в себя главную тенденцию развития национального образования, ориентации, оценки и взгляды на правила образования, он играет доминирующую роль, отражает специфику развития современного образования и является основой педагогических подходов, находящихся на других уровнях. Например, подход развития качеств личности к непрерывному образованию. А микроскопический педагогический подход отражает основные мнения или взгляды людей на конкретные вопросы реформы и развития образования, такие как, например, вопрос «Как правильно работать со студентами в образовательном процессе?» У

каждого преподавателя на данный вопрос имеется своё мнение, которое и отражает микроскопический педагогический подход.

Гу Минюань в своём исследовании отмечал, что «микроскопические педагогические подходы, в свою очередь, разделяются на две подгруппы: общие и конкретные педагогические подходы к обучению или воспитанию» [6, с. 241–244]. Общие педагогические подходы включают в себя педагогические подходы к оценке эффективности и качества работы преподавателей, педагогические подходы к управлению вузом и т. д. А педагогические подходы к обучению или воспитанию более конкретные и оперативные. Они имеют чёткую ориентацию на организацию педагогической деятельности и модернизацию образовательного процесса. Поэтому педагоги часто используют их для организации образования.

С опорой на мнение китайских педагогов Сунь Ялин и Фу Чуня, «конкретные педагогические подходы к обучению или воспитанию имеют два уровня: теоретический и оперативный» [13, с. 16–17]. Теоретический уровень педагогического подхода к обучению – это совокупность рациональных рассмотрений и взглядов на знания, обучение, воспитание и другие конкретные вопросы в образовательной деятельности. Он как норма и ценностная ориентация человека даёт теоретические основы и указывает направление организации образования. Разные педагогические подходы к обучению или воспитанию отличаются именно теоретическим уровнем. На теоретическом уровне разные подходы имеют свою ценностную ориентацию и цель. Иногда эти ценностные ориентации и цели более или менее совпадают, в таком случае чёткая граница между разными педагогическими подходами не найдена. Например, подход всестороннего развития направлен на физическое, психическое, умственное, моральное и эстетическое развитие учащихся, а подход развития качеств личности, по сути, ориентирован на то же самое. Так что на теоретическом уровне они не очень чётко отличаются. Оперативный уровень педагогических подходов к обучению отражается в использовании разных методов, приёмов, способов и других технологических средств для реализации теоретического уровня. Эффективные технологические средства отражают ценностную ориентацию и цель педагогических подходов и способствуют успешному достижению педагогической цели.

Педагоги могут одновременно использовать несколько педагогических подходов для организации образования. Но чтобы они принесли эффективные результаты, у педагога должно быть оформлено чёткое понятие о выбранном подходе. Следует заметить, что в Китае большинство преподавателей проявляют интерес лишь к оперативному уровню педагогических подходов к обучению или воспитанию. Они не уделяют достаточного внимания теоретическому уровню.



Рисунок 1 – **Типологизация китайских педагогических подходов**

Выяснив типологизацию подходов в китайской педагогической науке, обратим внимание на проблему выделения подходов в российской педагогической науке.

В отличие от Китая, выделение методологических подходов, составляющих основу для иерархизации педагогических подходов в России, исторически осуществлялось как типология, а не как классификация. С. А. Крупник в своём исследовании отмечал, что «основы выделения подходов в российской педагогической науке заключаются скорее не в научно-предметных представлениях, а в способах онтологического видения и представления мира, различиях средств и методов нашей мыслительной работы, оформляемые часто как различия в «логиках» нашего мышления» [8, с. 21–26]. Подходы, часто используемые в российской педагогике, можно условно разделить на две группы: 1). Подходы, которые получают свои онтологические представления из других гуманитарных наук – антропологии, культурологии, философии, социологии, психологии. 2). Подходы, имеющие свою собственную ценностную ориентацию – личность, общество, информация и т. д.

Необходимо подчёркнуть, на данный момент очень трудно провести чёткую границу между этими подходами, потому что они очень близки по целям, объектам и задачам. К примеру, личностно-ориентированный подход рассматривает личность как ценность педагогики, культурологический подход – культуру. Но антропологический подход оценивают и личность, и культуру. Технологический подход объявляет ценность технологии. Но информация является составной частью и информационного подхода (см. рисунок 2).



Рисунок 2 – **Отношения между российскими педагогическими подходами**

При этом, зачастую различные подходы либо взаимоисключают друг друга, либо конкурируют между собой. Это связано с тем, что между ними существуют иерархические отношения. Поэтому подходы, которые иерархически вышерасположены, составляют теоретическую основу концепций или идеей тех подходов, которые расположены иерархически ниже. Подходы могут находиться и на одном уровне иерархии, дополняя друг друга. В таком случае главное содержание теоретических оснований этих подходов, которые дополняют друг друга, должно подчиняться положениям иерархически вышерасположенного подхода. Таким образом, по мнению Н. Л. Худяковой, теоретические основы различных подходов сами по себе упорядочиваются [15].

Надо сказать, что как в российской, так и в китайской педагогике типология подходов окончательно не сформирована. Это связанно с тем, что педагогика сейчас находится на этапе формирования научной позиции множественности подходов.

В каждой стране существуют свои педагогические подходы и способы их оформления, это зависит от характерных особенностей страны. В связи с этим возникает вопрос о том, каким образом оформились подходы в китайской педагогической науке и какие факторы влияли на оформление подходов в российской педагогической науке?

Китай является развивающейся страной с большим населением, со своими историческими традициями, со своей культурой и со своей экономической системой, так что в области педагогики Китай тоже имеет много своих особенностей, отличающихся от России, к их числу относятся и вариант оформления педагогических подходов. Нами определены следующие их источники.

Влияние древнекитайской философии

Так Конфуций – великий древнекитайский мыслитель, педагог и основатель конфуцианства предложил ряд педагогических идей, которые положены в основу широко используемого в современном образовании Китая подхода – подхода развития качеств личности, например: «он открыл для студентов курсы «шесть искусств» (мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука и управление колесницей) для того, чтобы его ученики получили всестороннее развития качеств личности» [1, с. 65–66].

2. Вторым источником оформления педагогических подходов в Китае выступает влияние китайских образовательных реформ и общего экономического развития.

С середины 80-х годов двадцатого века, в ходе реформы экономного режима были сформулированы новые требования к высшему образованию. Согласно этим требованиям ЦК КПК приняли решение об осуществлении реформы образовательной системы в 1985 году, это стало началом инноваций и реформы педагогических подходов в Китае, а также послужило первотолчком к оформлению таких подходов, как подход развития качеств личности, открытый подход и др.

3. Влияние развития и реформы высшего образования развитых стран и регионов.

После культурной революции, тенденция быстрого развития развитых стран и регионов «разбудила» Китай. Изучение образовательного опыта таких стран как: Япония, США, Германия, СССР и «четыре азиатских дракона» (Тайвань, Гонконг, Южная Корея и Сингапур) позволило Китаю позаимствовать несколько новых педагогических концепций и теорий, в том числе и ряд педагогических подходов. Например: инклюзивный подход.

4. Самостоятельный поиск в образовательной практике.

Хуадунский технологический университет с учётом обще-китайской реформы первым начал внутреннюю реформу в области образования, направленную на реорганизацию педагогических подходов, методов и модулей обучения, с целью повышения качества образования и авторитета самого университета. Бэ Дуньжун в своём исследовании отмечал, что «под влиянием Хуадунского технологического университета в настоящее время в китайских университетах идут теоретические исследования, которые касаются педагогических подходов, введения в образовательный процесс новых методик, перехода передачи знаний к творческому развитию студента и т. д. [2, с. 8–12]. Поэтому специальное изучение данного вопроса представляется очень важным.

5. Влияние зарубежных педагогических исследований и научных работ китайских педагогов.

Благодаря усилиям китайских переводчиков и издательств большой объём иностранных педагогических работ был переведён на китайский язык и опубликован благодаря осуществлению политики реформы и открытости. Они прямо или косвенно влияют на формирование педагогических подхо-

дов. Например, в 1983 году «Третья волна» (автор Элвин Тоффлер, США) была переведена Чжу Цзи яном и другими переводчиками, она вызвала новую технологическую революцию, в результате чего «уважение знаний и уважение к интеллигентным людям» стали консенсусом всей страны и во всём обществе получилась очень хорошая культурная атмосфера. Произведения британского историка Арнольда Тойнби, например: «Исторические исследования», «Исторический диалог» и «Видение в 21 веке – диалог между Тойнби и Дайсаку Икедой» (1985г) способствовали тому, что идеи и взгляды людей на социальную историю потерпели фундаментальные перемены. Научные работы «Научиться жить» и «Богатство в учёбе», которые были опубликованы ЮНЕСКО, вызвали большую волну в образовательной области. В работе «Научиться жить» впервые было упомянуто понятие «пожизненное образование», а работа «Богатство в учёбе» указала направление модернизации китайского высшего образования [9].

Китайские педагоги, которые родились в 50-е годы XX века, начали исследовательскую работу после культурной революции Китая. В их числе известный китайский педагог Шао Шицюань, его научные работы «Реформа и развитие педагогических концепций и подходов в китайском высшем образовании» и «Расширение и изменение высшего образования» способствовали реформе образования и оформлению новых педагогических подходов в Китае.

Таким образом, основными источниками оформления педагогических подходов в Китае являются: влияние древнекитайской философии, влияние китайских образовательных реформ и общего экономического развития, влияние развития и реформы высшего образования развитых стран и регионов, самостоятельный поиск в образовательной практике и влияние зарубежных педагогических исследований и научных работ китайских педагогов.

Возникшие в 80-е годы XX века в системе образования России противоречия между реальными потребностями общества и направлением подготовки учащихся потребовали усиления демократизации и гуманизации системы образования. В 1996 году был принят закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В нём впервые цель образования была установлена с учётом потребностей личности: «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; развитие наук и искусств посредством научных исследований и обучения» [10].

Именно модернизация образования сыграла ведущую роль в том, что сегодня личностно-ориентированный подход рассматривается как ведущий ориентир образования и широко используется в образовательном процессе.

Другой важный способ оформления подхода в российской педагогической науке – замена традиционного, общеупотребимого подхода другим подходом.

В истории образования нет ни одного педагогического подхода, который мог бы обеспечить стабильность развития образовательной системы на про-

тяжении многих лет. По мере того, как развиваются экономика, общество и образование, многие из традиционных подходов уже не соответствуют темпам социального развития. С целью повышения эффективности, качества образования и обеспечения соответствия потребностям современного общества, обосновываются и реализуются принципиальные новые педагогические подходы. Например, на смену знаниевому подходу пришёл компетентностный подход.

На основе вышеизложенных сравнений можно сделать вывод о том, что в российской и китайской педагогической науке имеют общие и отличающие друг от друга пути оформления педагогических подходов, это связанно с характерными национальными особенностями, спецификой развития общества, экономики, образования и другими факторами обеих стран.

В будущем нам необходимо определить критерии эффективности использования педагогических подходов к организации образования в России и Китае. Эти критерии будут служить отбору оптимальных педагогических подходов и модернизации образования, позволят выявить проблемы, возникающие в процессе реализации образования педагога, и будут способствовать повышению эффективности использования педагогических подходов и качества образования.

Библиографический список

1. **Ань Пин.** О Конфуции и его шести искусствах [Текст] / Пин Ань // Китайский академический журнал. – 2010. – № 9. – С. 65–66.

2. **Бэ Дуньжун.** Реформа и развитие педагогических подходов к организации образования в китайских высших образованиях [Текст] / Дуньжун Бэ, Шицюань Шао // Вестник Хубэского университета. – 2009. – № 1. – С. 8–12.

3. **Ван Хуэйцюань.** Будущее китайского педагогического образования [Текст] / Хуэйцюань Ван // Педагогические исследования. – 2000. – № 2. – С. 17–22.

4. **Ван Цзишэн.** Современные педагогические подходы в вузах [Текст] / Цзишэн Ван // Исследование высшего образования в провинции Ляонине. – 1999. – № 1. – С. 9–12.

5. **Готт, В. С.** Становление и развитие [Текст] / В. С, Готт , Э. П. Семенюк, Д. Д. Урсул // Категории современной науки. – М.: Мысль, 1984. – 268 с.

6. **Гу Минюань.** Новые подходы к международному образованию [Текст] / Минюань Гу. – Хайнань: Хайнаньское издательство, 2003. – 441 с.

7. **Краевский, В. В.** Методология педагогического исследования: [Текст] Учеб. Пособие / В. В. Краевский. Самара.: Изд-во Сам ГПИ, 1994. – 165 с.

8. **Крупник, С. А.** Методологические подходы к предмету педагогики [Текст] / С. А. Крупник // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 21 – 26.

9. **Лю Чжипап.** Китайское высшее образование в 20 веке: [Текст] Учеб. пособие / Чжипа Лю, Дуньжун Бэ, Димэй Чжан. – Пекин: Изд-во высшего образования, 2006. – 342 с.

10. **Педагогика:** [Текст] учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / И. Б. Котова [и др.] ; под ред. С. Л. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

11. **Степанов, Е. Н.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

12. **Сунь Мяньтао.** О педагогических подходах к образованию. [Текст] / Мяньтао Сунь // Теория и практика образования. – 1999. – № 4. – С. 2–9.

13. **Сунь Ялин.** Анализ педагогических подходов к обучению [Текст] / Ялин Сунь, Чунь Фу // Вестник Юаньнаньского университета. – 2003. – № 7. – С. 16–17.

14. **Ся Чжэнун.** Цы Хай [Текст] / Чжэнун Ся, Чжили Чэнь. – Шанхай: Изд-во «Цы шу», 1979. – 2776 с.

15. **Худякова, Н. Л.** О структуре философии современного образования [Текст] / Н. Л. Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 11. – С. 77–82.

16. **Чэнь** Гуйшэн. Анализ поля зрения педагогики: [Текст] Учеб. пособие / Гуйшэн Чэнь. – Шанхай: Изд-во Хуадунского педагогического университета, 1991. – 178 с.

РАЗДЕЛ VII
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.1

Удотова Ольга Анатольевна

Кандидат технических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин Магнитогорского государственного университета, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Магнитогорск

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ИНТЕГРАТИВНО-МОТИВАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Udotova Olga Anatoievna

Cand.Tech.Sci., SEE HPE «Magnitogorsk state university», the city of Magnitogorsk Chelyabinsk region, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Magnitogorsk

THE REALIZATION OF MAIN PRINCIPLES OF THE CONCEPT OF INTEGRATIVE AND MOTIVATIONAL MANAGEMENT OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена, во-первых, возросшими требованиями рынка труда к качеству выпускаемых специалистов [6]. Во-вторых, ориентацией высшего профессионального образования на создание условий для самосовершенствования и личностного роста будущих специалистов [2]. И, в-третьих, учёт системы мотивов, потребностей, целей и установок личности в управлении образовательным процессом позволит целенаправленно и с большей эффективностью оказывать корректирующее воздействие на студентов с целью стимулирования у них интереса к обучению [1].

Основные положения интегративно-мотивационной концепции заключаются в следующем.

Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе:

– представляет собой интеграцию организационно-процессных аспектов управления с целенаправленным и скоординированным взаимодействием субъектов управления на основе формирования у них психологических побуждений к учебно-профессиональной деятельности, направленную на достижение запланированных результатов, повышающую ответственность, самостоятельность и обеспечивающую саморазвитие личности;

– осуществляется в рамках модели, которая представлена взаимосвязанными компонентами: ценностно-целевым, субъектным, содержательно-методологическим, управленческо-процессуальным и результативно-диагностическим.

Взаимосвязь компонентов модели обеспечивается принципами, классифицированными по трем основаниям: по осуществлению образовательного процесса; по реализации социально-педагогической функции образовательного процесса; по организации мониторинга эффективности управления образовательным процессом.

Реализация интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса требует соблюдения комплекса организационно-педагогических условий, включающего: ресурсное и мотивационное обеспечение образовательного процесса; проектирование образовательных и оценочных технологий; педагогическое проектирование дидактических средств образовательного процесса; формирование у участников образовательного процесса позитивной мотивации на нововведения; формирование у студентов и преподавателей ответственного отношения к содержанию и результатам своего труда. Методика реализации интегративно-мотивационной концепции управления основана на целенаправленном и скоординированном взаимодействии субъектов образовательного процесса на основе мотивирования и стимулирования их к образовательной деятельности.

Экспериментальной базой научного исследования были Магнитогорский государственный университет, Магнитогорская государственная консерватория им. М. И. Глинки, Московский институт психоанализа и Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск). Проведенное исследование показало, что проблему эффективности управления качеством образовательного процесса в вузе необходимо решать с позиции управленческой (организационной), интегративной, социально-педагогической, побуждающей и направляющей функций управления. Так, управленческая (организационная) функция обеспечивает внешнее и внутреннее управление образовательной системой: стратегическое планирование, координацию деятельности, управленческий контроль. Интегративная функция обусловлена логикой организации деятельности вообще и организации деятельности самого субъекта управления. Социально-педагогическая функция направлена на формирование и развитие ценностных ориентаций и индивидуально-психологических качеств будущего специалиста, и позволяет создать в коллективе преподавателей и студентов необходимые для продуктивной работы социально-психологические состояния. Побуждающая и направляющая функции связаны с мотивационной сферой личности. Побуждающая функция, опираясь на потребность, обеспечивает активность и направленность деятельности. В свою очередь, удовлетворяя потребность личности, можно влиять на её поведение, повышая результативность образовательного процесса, обеспечивая направляющую функцию управления.

Методами интегративно-мотивационного управления являются: организационные, психолого-педагогические и социально-экономические. При этом организационные методы отражают способы взаимодействия между подразделениями вуза и субъектами образовательного процесса для достижения и повышения его качества на основе стратегического анализа, прогнозирования и проектирования (приказы, распоряжения и т. п.; разграничение ответственности; определение оптимальной степени загруженности; организация внедрения инновационных образовательных технологий и т. д.). Психолого-педагогические методы управления предполагают способы влияния на качество образовательной деятельности посредством психолого-педагогических факторов (создание благоприятного психологического климата в коллективах преподавателей и студентов; оказание доверия, убеждение, вовлечение, побуждение; формирование личной мотивации преподавателей и студентов к повышению качества образовательного процесса и т. д.). В основе социально-экономических методов управления заложены соответствующие экономические механизмы с опорой на социальные факторы и мотивы, побуждающие преподавателей и студентов к действию в соответствии с целями вуза (дифференциация экономического стимулирования; сочетание экономического стимулирования с другими методами мотивации; социальные гарантии; преемственность традиций; формирование учебных подразделений и студенческих групп на основе их психологического соответствия и т. д.).

Модель реализации интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса в вузе имеет в своей структуре следующие компоненты: ценностно-целевой, субъектный, содержательно-методологический, управленческо-процессуальный и результативно-диагностический [3].

Ценностно-целевой компонент включает определение цели и задач управленческой деятельности, с учётом сформированных в процессе социализации личности ценностных ориентаций. Субъектным компонентом модели выступают сообщества студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудники административно-хозяйственного аппарата. Сущностно-содержательные характеристики модели отражены в содержательно-методологическом компоненте. Управленческо-процессуальный компонент состоит из следующих основных процессов: определение стратегии развития вуза; проектирование его организационной системы управления и внутривузовской системы управления образовательным процессом; оптимизация образовательного процесса; обеспечение образовательного процесса необходимыми ресурсами; мониторинг качества профессиональной подготовки выпускников и деятельности подразделений вуза; маркетинговые исследования взаимодействия вуза и потребителя. В результате анализа процессов модели с учётом выявленных организационно-педагогических условий разработана методика ее реализации, которая включает организационно-процессные аспекты управления, технологию их выполнения (содержание деятельности,

распределение ответственности, регламентирующие документы, результат) и обеспечивается [3]:

1) формированием мотивационного обеспечения образовательного процесса в соответствии с нормами, стандартами и поставленными в вузе целями на основе:

– определения вектора образовательной деятельности студентов вуза «мотив – потребность – цель»; при этом мотивами могут выступать познавательный интерес, достижение успеха, желание утвердиться в учебной группе, повышение конкурентоспособности на рынке труда, материальная стабильность после окончания вуза и т. д.;

– выработки системы принципов, условий и методов, на основе которых преподаватели вуза формируют у студентов положительное отношение к специальности и побуждают студентов к активизации образовательной деятельности;

– формирования ценностных ориентаций и характеристик личности студента, соответствующих требованиям общества к специалисту-профессионалу (принятие норм и ценностей социума; способность обеспечивать баланс личных, коллективных и общенациональных интересов; умение строить систему отношений с людьми, опираясь на позитивное начало в каждом человеке; воспитание таких личностных качеств, как любовь к выбранной специальности, целеустремленность и ответственное отношение к выполняемой работе и результатам своего труда и т. п.);

2) взаимодействием субъектов и объектов управления, на основе активизации и использования потенциальных возможностей личности через:

– выявление потребностно-мотивационной сферы, наклонностей и учебно-профессиональной мотивации студентов методами диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (анкетирование, тестирование, опрос, беседа);

– целенаправленное формирование мотивационной установки на успех (повышение заинтересованности студентов к получению и закреплению знаний, удовлетворённости результатом учебной деятельности и т. п.);

– создание при освоении учебных дисциплин проблемных ситуаций на основе имеющегося опыта или фактов из реальной жизни; применение интерактивных, поисковых, исследовательских методов обучения, а также методов свободного выбора, программированного образования и т. п.;

– стимулирование образовательной деятельности (создание системы оценок, санкций и льгот, в том числе возможность перехода с контрактной формы обучения на бюджетную; опубликование рейтинговых списков успеваемости; возможность самоконтроля; обогащение собственных знаний с применением их в конкретной области и т. п.);

3) введением в управление качеством образовательного процесса менеджмента знаний, предполагающего:

– оптимизацию содержания учебного материала (отбор учебных элементов, составляющих содержание учебного материала при разработке рабочих программ обучения; выявление межпредметных и внутрипредметных связей);

– определение уровня сформированности знаний, умений и навыков студентов перед каждым учебным занятием; применение уровневых заданий с ориентацией на базовую подготовку и возраст обучающихся;

– преобразование научной и учебной информации в базы знаний, их формирование, структурирование, документирование, постоянное обновление и применение (создание образовательного портала университета и электронной библиотеки, работа методических кабинетов кафедр и т. п.);

– мониторинг процессов распространения и полезного использования новых знаний (анкетирование, конференции, публикации в научных журналах, гранты, создание и продвижение инновационных проектов и т. п.);

4) оптимизацией дидактических средств образовательного процесса, повышающей интерес к образованию и содействующей развитию самообразовательной деятельности студентов, включающей:

– разработку и внедрение в образовательном процессе гибких рабочих программ обучения в рамках основных образовательных программ, позволяющих студенту проектировать индивидуальную образовательную траекторию обучения;

– применение приемов, способов, форм и технологий обучения, направленных на подготовку выпускника, владеющего профессиональными и социальными компетенциями;

– выбор рациональных методов, приемов и средств для дидактического оснащения каждой части аудиторного занятия; создание комплексного методического обеспечения образовательных программ (интерактивные ЭУМК, презентации лекций, электронные тренажеры и т. п.).

Введение мотивационного компонента в образовательный процесс позволило сформировать у студентов не только положительную мотивацию к получению профессиональных знаний, но и обеспечить процессы самообразования и самореализации личности.

Анализ мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций и интересов студентов и преподавателей показал:

1. На первом месте мотивационной доминанты личностной активности среднестатистического студента вуза стоит достижение успеха. Затем, групповое признание и уважение. На последнем месте – стремление к власти. В свою очередь, зная ведущие потребности студентов, преподаватель может повысить субъектно-деятельную мотивацию профессионального обучения.

2. Основными мотивами достижения преподавателями профессиональных целей являются мотивы материальной выгоды (39%) и самореализации в профессии (32%). Мотивы социальной выгоды (профессиональный престиж, личностный статус) стоят на третьей позиции. Однако анализ ответов показал, что в педагогической профессии есть и «случайные люди» – 12%.

3. При высоком уровне притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворённость достижениями в работе и условиями труда у преподавателей вуза находятся на среднем уровне.

Изучение профессиональной мотивации студентов и их отношения к получению образования по избранной специальности, показало, что основным мотивом получения высшего образования студенты назвали престиж и личную независимость; на момент поступления в вуз осознанно выбор специальности сделали всего около 20% студентов, однако при ответе на вопрос «Если бы представилась возможность опять делать выбор учебного заведения и специальности» предпочли ничего не менять более 76% студентов. Оценивая влияние процесса обучения в вузе на потенциал личности, 80% студентов отметили мотивы материальной или социальной выгоды. Однако 5% респондентов ответили, что процесс обучения в вузе «никакого влияния на мою жизнь не оказывает». У таких студентов априори снижен интерес к обучению, а, следовательно, и его качественная составляющая. После окончания вуза по избранной специальности планируют работать 31% (студентов старших курсов). Среди студентов младших курсов этот процент несколько выше (около 54%). Никогда не будут работать по специальности – 10% студентов.

В результате выполненных изысканий был разработан комплекс методического обеспечения основных образовательных программ, включающий информационную модель создания учебно-методического комплекса (УМК) в печатном и электронном виде [3] и программно-методическое сопровождение разработки УМК [4; 5].

Изучение мнения преподавателей и студентов о влиянии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на эффективность процесса обучения и качество образования показало, что:

– ИКТ постоянно в учебном процессе используют более 39% преподавателей; 30% – рекомендуют ИКТ, в том числе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) студентам для самостоятельной работы при освоении дисциплины;

– создание ЭУМК расширило возможности студентов для самостоятельного изучения дисциплины (28%) и повысило их интерес к изучению дисциплины (16%).

На повышение результатов сессий при применении в учебном процессе ЭУМК указывают 19% преподавателей и 63% студентов.

В ходе экспериментальных исследований был осуществлён сравнительный анализ качества профессиональной подготовки студентов вуза, использующих ЭУМК и студентов, обучающихся по традиционным образовательным технологиям. При этом в группах, где преподаватели применяли ЭУМК, увеличение качества профессиональной подготовки студентов составило 11,7%; в том числе, полнота (системность) усвоения компонентов профессиональной области (профессиональные знания) увеличилась на 11,1%, а степень сформированности профессиональных навыков (профессиональные умения) повысилась до 12,2%. Эксперимент подтвердил, что разработанные и внедренные в практику работы вузов ЭУМК повышают эффективность образовательной деятельности. Полученные выводы

подтверждены результатами Федерального интернет-экзамена. Анализируя качество освоения 40 дисциплин студентами Магнитогорского госуниверситета (по результатам Интернет-экзамена 2005–2010 гг.), мы пришли к выводу, что использование в образовательном процессе ЭУМК увеличило долю студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины от 11до 77%. Проведенное исследование убедительно доказало, что ЭУМК являются одним из факторов, способствующих эффективному освоению учебного материала студентами.

Результативность интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса в вузе была проанализирована с позиции критериев и показателей, характеризующих качество образования. В экспериментальных группах при введении в образовательный процесс организационно-педагогических условий проверялся уровень сформированности у студентов профессиональных и социальных компетенций, а также результат реализации модели в целом. Работа в контрольных группах осуществлялась в обычном режиме. Положительные изменения в ходе контрольного эксперимента свидетельствуют о её эффективности и позволяют признать результаты проведения экспериментальной работы достаточно успешными.

Библиографический список

1. **Ледаков, А. Л.** Диагностика мотивации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства [Текст] / А. Л. Ледаков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 113–119.

2. **Сайгушева, Л. И.** Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности [Текст]/ Л. И. Сайгушева, С. Н. Томчикова, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 194–202.

3. **Удотова, О. А.** Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе [Текст]: монография / О. А. Удотова. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 320 с. ISBN 978-5-86781-776-3.

4. **Удотова, О. А.** Положение об учебно-методическом комплексе [Текст] / сост.: О. А. Удотова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 29 с.

5. **Удотова, О. А.** Шаблон для создания электронного учебно-методического комплекса / О. А. Удотова и др. – [Электронный ресурс] – Магнитогорск: МаГУ. – 1 электрон. опт. диск (CD-R): а. с. о регистрации электронного ресурса № 6280 от 30. 05. 06 г. – М.: Федер. Агенство по образованию ; ОФАП «Госкоорцентр ИТ» – 2006. – 13,3 Мб.

6. **Ягудина, Л. Р.** Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Текст] / Л. Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 205–213.

УДК 378

Соколова Елена Александровна

Преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Самарского государственного университета, homic80@mail.ru, Самара

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Sokolova Elena Alexandrovna

The teacher of Foreign languages department of Humanities, Samara State University, homic80@mail.ru, Samara

LEADERSHIP SKILLS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE MANAGER SMM (STATE MUNICIPAL MANAGEMENT)

Проблема разработки понятия «лидерские качества» достаточно обстоятельно исследуется как российскими, так и зарубежными учеными. В последнее десятилетие изучению деятельности лидера, менеджера с позиций структуры необходимых для этой деятельности качеств посвящено большое количество публикаций в нашей стране и за рубежом таких авторов, как Дж. Грейсона., М. Вудкока, Е. А. Кричевского, Д. Фрэнсиса. В частности, исследователи выделяют такие качества в деятельности лидера, как доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению цели, предприимчивость, ответственность за выполнение заданий, общительность [6].

Анализ научных исследований, посвященных рассмотрению проблемы формирования лидерских качеств, необходимых современному менеджеру государственного и муниципального управления, основывается на исследованиях западных и российских ученых (И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов, Р. Л. Кричевский, Е. С. Кузьмин, А. Менегетти, Нахаванди, Б. Д. Парыгин и др.), которые рассматривают лидерские качества и качества, присущие менеджеру, как единое целое. Между тем, такое объединение, на наш взгляд, не совсем оправдано, т. к. менеджеру присущи в большей степени деловые качества, тогда как лидер, не всегда занимающий руководящую должность, оказывает влияние через свои личностные качества.

К группе деловых качеств относятся умение планировать, организовывать, контролировать, регулировать, анализировать и преодолевать трудности. Эти качества менеджера направлены в первую очередь на решение конкретной задачи. Лидерские качества более постоянны, т. к. в отличие от деловых, направлены на личность, на людей как таковых. Сюда можно

отнести такие качества, как общительность, стрессоустойчивость, терпимость, гибкость, деловая активность [10].

Обобщая итоги проведённого анализа работ, можно сказать, что на сегодняшний день имеется множество разнообразных подходов к трактовке понятий лидерских качеств. На наш взгляд, возможно обобщение точек зрения в следующее понимание понятий: для лидера характерно наличие потребности лидировать, а также стремление осуществлять властные функции. При этом отмечается, что лидер должен реально оценивать свои лидерские способности и учитывать сложность внешних факторов; лидерство представляет собой довольно сложное образование и предполагает наличие в структуре личности лидера комплекса навыков, качеств и характеристик. Сюда можно отнести способность вести за собой, яркую индивидуальность личности лидера, умение устанавливать гармоничные взаимоотношения с окружающими, высокий уровень самосознания, надежность, ответственность.

Исходя из вышесказанного под лидерскими качествами личности понимается психологический конструкт, детерминирующий влияние индивидуального субъекта группы на групповой субъект или объект с целью регулирования поведения последнего. «Лидерское качество» обладает содержательными и побудительными аспектами. В первом случае речь идет о способностях индивидуального субъекта оказывать влияние на групповой субъект в системе субъект-объектных отношений, т. е. групповой субъект мыслится с позиций индивидуального субъекта как объект влияния. Побудительный аспект лидерского качества характеризуется потребностями личности оказывать влияние как на группу в целом, так и на отдельных ее представителей [8].

Таким образом, мы рассматриваем психологические составляющие лидерских качеств, которые реализуются на практике через различные формы и области существования личности в группе. В целом же суть понятия «лидерское качество» можно трактовать как способность, подготовленность и стремление личности оказывать влияние на группу или отдельных ее представителей с целью регулирования поведения последних.

По мнению ряда исследователей, в процессе освоения профессиональной деятельности индивидуальные качества субъекта формируются в подсистему профессионально важных качеств, влияющих на успешность и эффективность освоения деятельности. На основании проделанного анализа работ В. А. Мальцева [7] и Н. Ш. Валеевой [3] можем утверждать, что эффективность выполнения менеджером ГМУ видов профессиональной деятельности (организационно-управленческая, информационно-методическая, коммуникативная, проектная и вспомогательно-технологическая) обусловлена наличием у него комплекса лидерских качеств. Лидерские качества менеджера ГМУ рассматриваются в контексте нашего исследования как совокупность его психических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих ему успешность выполнения лидерских функций в процессе профессиональной деятельности. Отмеченное,

на первый взгляд, выглядит очевидным, но в то же время приходим к необходимости более детального рассмотрения видов профессиональной деятельности менеджера ГМУ. Мы рассматриваем профессиональную деятельность, опираясь на определение Э. Ф. Зеера: «профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств» [5].

Организационно-управленческий вид деятельности в государственном управлении обусловлена воздействием на общественную жизнедеятельность со стороны государства через государственный аппарат управления, который сосредотачивает в себе всю управленческую информацию, влияет на сохранение и развитие общественной системы, оказывает прямое воздействие на общественные процессы, сознание, поведение и деятельность людей. Это вид сознательной человеческой деятельности направлен на эффективное функционирование индивидуально и коллективно осуществляемых работ по выполнению тех или иных целей, задач и функций [2]. В процессе осуществления организационно-управленческого вида профессиональной деятельности менеджера ГМУ необходимо обладать такими лидерскими качествами как умение определять цели, результаты и последствия принятого управленческого решения, умение определять параметры качества управленческих решений и осуществления административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры, а также уметь обеспечивать взаимодействие различных групп в трудовом коллективе и нацеливать коллектив на повышение уровня функционально связанных действий и достижения значительного производственно-хозяйственного и социально-экономического эффектов [1]. На основании теоретического анализа работ Е. В. Маслова, В. М. Монахова, В. Д. Орехова, можем утверждать, что для достижения эффективности организационно-управленческого вида деятельности менеджер ГМУ должен эффективно исполнять управленческие решения, эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, принимать решения в условиях неопределенности и рисков и т. д. Как утверждают А. В. Киевский и В. С. Олейников, обеспечению профессиональной эффективности в служебном коллективе способствует наличие у менеджера совокупности лидерских качеств. Поэтому специалисту в области ГМУ необходимо быть решительным, устойчивым в ситуации неопределенности (М. Белбин), уважать подчиненных (Джеймс О'Тулу), уметь планировать совместную работу с учетом интересов и возможностей каждого члена коллектива, вести за собой людей, не отдавая прямых распоряжений команд (Е. С. Жариков) и т. д.

Информационно-методический вид деятельности в государственном и муниципальном управлении – это деятельность по созданию информационно-методической базы по вопросам социально-экономического развития общества и деятельности органов власти на осно-

вании оперирования информацией о ключевых вопросах и технологиях государственного регулирования для четкого и убедительного публичного изложения [9]. В ходе обработки научных материалов С. Г. Атаманчука, П. Ф. Анисимова, было установлено, что для выполнения информационно-методического вида деятельности менеджер ГМУ должен обладать такими лидерскими качествами как умение применять количественные и качественные методы анализа при оценке состояния экономической, социальной, политической среды, деятельности органов и организаций; владеть приемами обобщения и систематизации информации для создания баз данных; умение моделировать административные процессы и процедуры в органах власти; определять социальные, политические, экономические закономерности и тенденции. На основании концепций В. И. Власова, Р. Л. Кричевского и Р. Строгдилла, выдвинутых с позиции структуры необходимых для успешной деятельности лидерских качеств, можем утверждать, что менеджеру ГМУ необходимо обладать такими лидерскими качествами как умение доводить до подчиненных оперативную информацию (В. Вилюнас), умение прогнозировать (Дж. Каузес, Б. Познер), способность выражать общие интересы коллектива, склонность к самостоятельности (Е. С. Жариков).

Коммуникативный вид деятельности в государственном и муниципальном управлении является одним из доминирующих, поскольку предполагает постоянное общение с гражданами, руководителями предприятий, организаций, различных учреждений и подразделений органов власти. Это предполагает наличие определенных умений и навыков для осуществления различных взаимодействий, которые обеспечивают результативность и эффективность решения профессиональных задач, установления адекватных межличностных и конвенциональных отношений в различных ситуациях. В связи с этим менеджер ГМУ должен уметь ориентироваться в коммуникативной ситуации (Т. А. Андрющенко, В. П. Кислякова), налаживать контакты, завязать знакомства с нужными людьми, правильно выстраивать взаимоотношения с партнерами (А. Менегетти), конструктивно разрешать конфликт (Т. А. Андрющенко, В. П. Кислякова), доводить до подчиненных оперативную информацию (В. Вилюнас), выражать общие интересы коллектива, выдвигать при обсуждении много идей (Е. С. Жариков) и т. д., что, по мнению ряда ученых (Е. С. Жариков, А. Менегетти), относится к группе лидерских качеств. Поэтому, для налаживания таких субъект-субъектных отношений, которые бы обеспечили взаимовыгодное продуктивное сотрудничество и выработку единой стратегии взаимодействия, менеджеру ГМУ необходимо обладать определенным набором лидерских качеств.

Проектный вид профессиональной деятельности, с точки зрения Н. Б. Крыловой определяется как «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть». В. Е. Радионов под проектным видом деятельности понимает «особого рода интеллектуальную деятельность, связанную с ценностным переосмыслением, переживанием и информационной подготовкой предстоящих целеу-

стремленных действий человека, компонент способа жизнедеятельности человека». Проектный вид профессиональной деятельности менеджера Н. В. Кузьмина наполняет совокупностью таких действий, как планирование собственной трудовой деятельности на далекую перспективу; перспективное планирование мероприятий, направленных на рациональную организацию рабочего места; улучшение условий труда и повышение его производительности; проектирование системы контроля за ходом и результатом работы. Учитывая мнение Н. В. Кузьминой, можем утверждать, что менеджеру ГМУ при выполнении проектного вида деятельности необходимо уметь использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов; выявлять и оценивать проектные возможности в профессиональной деятельности и формулировать цели; разрабатывать проекты социальных изменений; оценивать экономические, социальные, политические условия и последствия осуществления государственных программ. На основе анализа научно-педагогических трудов ученых пришли к выводу о том, что для выполнения перечисленных действий менеджеру ГМУ следует обладать определенными лидерскими качествами: ответственность за принятие основных значимых решений для коллектива(Е. С. Жариков), целеполагание (навык постановки цели) (А. К. Тихонов), убежденность в верности своих идей (Нахаванди), умение вносить новые идеи и веяния в деятельность группы (В. Скворцов), умение прогнозировать (Дж. Каузес и Б. Познер) и т. д.

Вспомогательно-технологический вид деятельности в сфере государственного и муниципального управления играет важную роль в становлении реального управленческого взаимодействия. Помимо обладания навыками делопроизводства и ведения документооборота в государственных органах и организациях, данный вид профессиональной деятельности менеджера ГМУ включает способность осуществлять технологическое и вспомогательное обеспечение исполнения основных функций государственных органов и организаций [4]. По мнению ряда исследователей (В. П. Бабинцев, В. И. Кноринг, А. Ф. Титков), занимающихся вопросами управления персоналом в теории государственного и муниципального управления, развитием муниципальной кадровой политики, менеджер ГМУ должен уметь эффективно взаимодействовать с другими исполнителями, владеть методами самоорганизации рабочего времени и рационального применения ресурсов, быть способным к адекватной оценке поставленных задач и результатов деятельности. На основании точки зрения Е. В. Андриенко можем с достоверной очевидностью утверждать, что вспомогательно-технологический вид деятельности в сфере государственного и муниципального управления требует определенных лидерских качеств: способность определять приоритеты (Дж. У. Гарднер), уважение к подчиненным (Джеймс О'Тулу), широта мышления (Макс ДеПре), склонность к самостоятельности, способность выражать общие интересы коллектива (Е. С. Жариков), способность к непринужденному межличностному общению (В. Скворцов), умение прогно-

зировать (Дж. Каузес, Б. Познер), умение доводить до подчиненных оперативную информацию (В. Вилюнас).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для выполнения каждого вида профессиональной деятельности менеджера ГМУ требуется наличие определенных лидерских качеств. Поскольку именно лидерские качества позволяют менеджеру ГМУ эффективно выстраивать стратегию управления потенциалом коллектива, принимать ответственные решения и направлять деятельность команды в нужное русло. Поэтому менеджер ГМУ должен реально оценивать свои лидерские способности, т. к. лидерство представляет собой довольно сложное образование и предполагает наличие в структуре личности менеджера комплекса лидерских навыков, качеств и характеристик.

Библиографический список

1. **Арсеньев, Ю. Н.** Управление персоналом. Технологии: Учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 061100 «Менеджмент организации» и 061200 «Управление персоналом» / Ю. Н. Арсеньев, С. И. Шелолаев. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2005 – 192 с. С. 79.

2. **Атамарчук, Г. В.** Теория государственного управления [Текст] / Г. В. Атамарчук. – М.: Омега – Л. – 2006. – 584 с., С. 343

3. **Валеева, Н. Ш.** Теория и практика дополнительной профессиональной подготовки студентов в техническом вузе: автореф. дис. …докт. пед. наук / Валеева Наиля Шаукатовна. – Казань, 1998. – 40 с.

4. **Журавлев, А. Л.** Социально психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе [Текст] / А. Л. Журавлев // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 2. – С. 136–149.

5. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия проект; Екатеринбург: деловая кн.,2003. – 330 с.

6. **Кричевский, Е. Л.** Если вы – руководитель: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе[Текст] / Е. Л. Кричевский // – М.: Дело, 1993. – 348с. С. 228.

7. **Мальцев, В. А.** Государственный служащий нового типа. – М. – Н. Новгород, 1995. – 185 с.

8. **Минегетти, А.** Психология лидера [Текст]: пер. с итал. Славянской ассоциацией Онтопсихологии / Изд. 3-е, испр. и дополн. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 164с., С. 56.

9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» от 24. 02. 2009 № 142

10. **Stogdill, R. M.** Handbook of leadership [Text] / R. M. Stogdill // – New York, 2001. – P. 51–52.

РАЗДЕЛ VIII
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37

Дубинин Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, член корреспондент Международной академии информатизации, доцент кафедры теории государства и права юридического факультета Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, Dubinin-sergey@mail.ru, Республика Казахстан, Костанай

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ СОЦИАЛЬНО-НЕГАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Dubinin Sergey Nikolaevich,

The Candidate of pedagogical science, the member of International academy of informatization, Professor Assistant of the chair of theory and right at the faculty of right, Kostanay State University named after A. Baytursynov, Dubinin-sergey@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Kostanay

PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF WORK WITH PERSONS OF SOCIALLY-NEGATIVE BEHAVIOR

Современные знания о девиантном поведении личности позволяют утверждать, что мы имеем дело с чрезвычайно сложной формой социального поведения личности. Понятие нормы является исходным для изучения любых девиаций. Нормы являются тем механизмом, который удерживает общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях неизбежных перемен. В обществе одновременно сосуществуют различные нормативные субкультуры – от научных до криминальных. В целом понятие нормы является достаточно относительным и дискуссионным.

Под нормой понимают правило, точное предписание, установленную меру. Выражение **«социальная норма»** – это официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся или установленные стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых выступает для индивида необходимым условием.

В социальных нормах отражается предшествующий социальный опыт общества и современное осмысление окружающей действительности. Сгруппированные по основным нормообразующим факторам, они подразделяются на правовые, нравственные, этические, религиозные и др. Эти нормы служат критерием оценки социальной роли человека в любой конкретный момент и проявляются в его повседневной жизни и деятельности.

Социальная роль человека выступает обобщенным способом выполнения им определенной социальной функции, проявляющейся в совокупности соответствующих действий. Она определяется общественным статусом личности человека, который, в свою очередь, определяется его положением в среде (социуме), правами и обязанностями. Поведение человека в общественной среде зависит от понимания им своей роли, отношения к ней, стремления и желания ее выполнять.

Девиантное поведение – это отклонение от нравственных норм данного общества. Девиантное поведение рассматривают как в широком, так и в узком смысле. *В широком смысле девиантное поведение* – это поведение любого человека, сбившегося с пути или отклоняющегося от социальной нормы. В узком смысле девиантное поведение – это такие отклонения, которые не влекут за собой уголовного наказания или не являются противоправными [1].

Делинквентное поведение человека свидетельствует о том, что его отклоняющееся поведение выходит за рамки закона, проявляется в уголовно наказуемых действиях, которые подлежат административным воздействиям [2; 3].

Существуют различные теории формирования девиантного поведения человека. Среди них: 1) *биологические* – своеобразие внешнего вида предопределяет склонность человека к правонарушению (Ломброзо, Шелдон); 2) *психологические* – особенности психики человека являются той основой, которая определяет его склонность к конфликтам, правонарушениям (Фрейд); 3) *социологические* – девиантное поведение человека является следствием усвоения им негативного социального опыта, сформировавшегося противоречия между результатом воспитания и требованиями среды. (Дюркгейм, Мертон Миллер).

И биологические и психологические теории выделяют то особенное в личности, которое может привести к ее девиантному развитию. Они свидетельствуют о том, что человек с рождения может иметь определенное предрасположение к девиации. Однако это может реализоваться только при неблагоприятных для него условиях жизнедеятельности и воспитания, превращаясь в те самые основы его личности, которые и определяют в последующем негативное поведение [1].

В основе социально-негативного отклоняющегося поведения человека лежат результаты его социального воспитания, усвоения им негативного социального опыта поведения. Это проявляется в отрицательной направленности личности (интересах, потребностях, мотивах, целях, идеалах), негативных привычках и вызванных ими положительных чувствах (внутреннего удовлетворения), которые становятся регуляторами его антисоциального, аморального поведения.

Чтобы эффективно решать вопросы работы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обусловливающие их формирование. По данным различных исследователей девиантного поведения человека, таких факторов достаточно мно-

го, и потому различные авторы группируют их по различным основаниям. Это позволяет наиболее полно представить всю сложность причин формирования отклоняющегося поведения на различных этапах возрастного развития человека.

К таким группам факторов и их составляющих можно отнести:

1. Отклонения в психическом и физиологическом развитии: а) низкий уровень интеллектуального развития от рождения или как результат черепно-мозговой травмы; б) эмоционально обусловленные отклонения активно-волевой сферы, способствующие формированию повышенной возбудимости, аффектов, импульсивности в действиях и поступках, жажды наслаждений, злорадства и издевательств над окружающими, деспотизма, бродяжничества и т. д.; в) незавершенность процесса формирования личности, приводящая к сложностям во взаимоотношениях со сверстниками.

Возможные отклонения и своеобразие развития ребенка выдвигают следующую группу факторов, сказывающихся на формировании его девиантности.

2. Несоответствие условий и методов воспитания индивидуальным особенностям ребенка. Различные отклонения в развитии ребенка диктуют необходимость их учета в воспитании. Оно должно ориентироваться на сдерживание или стимулирование развития тех или иных возможностей ребенка в познавательной, чувственной и волевой сферах, развитие компенсаторных механизмов, позволяющих преодолеть недостатки и т. д.

3. Несоответствие коррекционного воздействия своеобразию развития подростка. Сложность и своеобразие развития в подростковый период настоятельно диктует необходимость обеспечения наиболее целесообразного и оптимального воспитательного воздействия, с учетом проблем, характерных для этого возраста. Неслучайно, наиболее сложным в воспитании выступает подростковый, отроческий возраст (11–15 лет) – переходный возраст. Подростки этого возраста, как правило, школьники, они находятся на иждивении родителей, (или государства), их ведущей ролью остается учеба. Это сложный период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Юношеский возраст (14–18 лет) – это возраст между детством и взрослостью. Биологически – это период завершения физического созревания [2].

К проблемам подросткового возраста, игнорирование которых приводит к отклоняющемуся поведению, относятся: а) кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте; ускоренное или неравномерное развитие организма в период полового созревания; недостаточность развития сердечно-сосудистой системы, влияющей на физическое и психическое самочувствие подростка; «гормональная буря» эндокринной системы в период полового созревания; б) обострение взаимоотношений со взрослыми, прежде всего с родителями, учителями, проявляющееся в моральном «конфликте» младших и старших, в неадекватном чувстве взрослости и неприятии требований к себе; в) стремление заменить отношения с позиции «морали подчинения» на «мораль равенства»; г) повышенная критичность в отношении поведения взрослых и их оценочных

суждений; д) изменения в характере взаимоотношений со сверстниками, потребность в общении, чрезмерное стремление к самоутверждению, приводящие порой к негативным формам и др.

4. Негативные факторы среды формирования личности, к ним относят: а) проблемы семьи: неполные семьи, семьи с одним ребенком, многодетные семьи, и др., что ведет либо к недостатку психолого-педагогического влияния на ребенка, формированию его личности со стороны только одного из родителей, либо к чрезмерному вниманию и попустительству в процессе воспитания; б) безнравственная обстановка в семье: пьянство, ссоры, драки, грубость во взаимоотношениях и пр., что создает негативный пример для подражания, формирует соответствующее мировоззрение; в) негативные факторы семьи, семейной обстановки, способствующие формированию у подростка отрицательного отношение к дому, семье, родителям. Это побуждает воспитанника стремиться уйти из дома и значительную часть времени проводить вообще вне дома. В таком случае формируется категория «детей улицы», детей безнадзорных и беспризорных.

5. Недостатки в воспитании ребенка, подростка: а) ошибки семейного воспитания; б) «тепличные» условия, отстранение ребенка от сложных жизненных проблем, от любой активной деятельности, способствующие преодолевать жизненные трудности в критической ситуации; в) ошибки и упущения в процессе обучения и воспитания в образовательном учреждении, особенно в детском саду и школе; г) негативные нравственные ориентиры воспитания; д) привитие ребенку, определенных негативных моделей жизни и деятельности (самореализации в жизни). В этих условиях личность начинает идентифицировать себя с героями различных приключений, «примерять на себя» различные виды деятельности, поступки; е) средовые негативные «ожидания» по отношению к ребенку, из неблагоприятной семьи, имеющему соответствующее окружение, проявившему нарушения дисциплины и пр. Такие ожидания часто в прямой или косвенной форме провоцируют ребенка к правонарушению; ж) приобщение подростка к спиртным напиткам, наркотикам, курению, азартным играм; з) отсутствие единства и согласованности в воспитательной деятельности родителей в семье, во взаимодействии семьи и школы, а также семьи, школы и административных органов по работе с детьми и подростками и пр.; и) недостатки системы перевоспитания, исправления правонарушителей и последующей адаптации их в повседневной жизни (социальной среде).

6. Негативная личностная позиция самого ребенка, подростка заключается: а) отклонения в самооценке подростка: – *завышенная* – ведет к возникновению чрезмерной самомобилизации, которая в сочетании с аморальной способностью самовыражения приводит к правонарушениям; – *заниженная* – рождает неуверенность, поведенческий дуализм, раздвоение личности, что создает проблемы для такой личности в коллективе, сдерживает самовыражение; б) отклонения в личностных притязаниях подростков. Они, как правило, вытекают из отклонений в самооценке; в) безразличие к нрав-

ственному самосовершенствованию; г) негативно реализуемая потребность в самоутверждении у подростков с отклонениями в поведении, нездоровое соперничество; д) сложность формирования у ребенка, подростка, юноши потребности и активное желание в самоисправлении; е) стремление подростка к общению, участию в молодежных компаниях, в том числе и асоциальной направленности. Большую проблему так же представляет уличное окружение подростка, которое, как правило, противодействует процессу его реабилитации и посещению клуба, досугового центра.

Выделяют следующие типологии объединений с девиантным поведением и антиобщественным сознанием: – *случайная группа* – например, затевающая драки на дискотеках и в других местах, однако имеющая свои неписанные групповые нормы и ценности; – *ретристская группа*. Обычное занятие такой группы – бесцельное времяпрепровождение, сомнительные развлечения, токсикомания и наркомания; – *агрессивная группа*. Характерными особенностями таких групп является жестокая иерархическая структура, сильное групповое давление на ее участников.

Для криминогенных групп особенно характерными чертами являются внушаемость и конформизм [8].

Наиболее уязвимыми в процессе формирования у человека стереотипа негативного поведения являются ранний и подростковый возраст. Именно в этот период возрастного развития человека имеет место наибольшая опасность утверждения в нем социально-негативного (девиантного) поведения.

Серьезная проблема заключается в недостатке учебно-воспитательной работы школы. Эту причину можно условно разделить на три группы:

Первая группа – недостатки организационного характера. К их числу относятся: запоздалое выявление учащихся, склонных к нарушению морально-правовых норм; поверхностное изучение педагогами и психологами индивидуальных особенностей таких школьников и причин нравственной деформации личности; отсутствие продуманного плана работы по их исправлению и перевоспитанию.

Вторая группа – ошибки, которые связаны с неправильным психолого – педагогическим подходом к учащимся, склонным нарушать общепринятые правила и нормы. Непростительную ошибку совершают те педагоги, которые проявляют недоброжелательное отношение к трудным детям, вступают с ними в затяжные конфликты. Это приводит к возникновению психологического барьера между педагогом и учеником, к взаимному непониманию и взаимной неприязни.

Третья группа – ошибок обусловлена невысоким профессиональным уровнем отдельных учителей, их психологической неподготовленностью к работе с детьми.

Критической точкой в процессе негативного изменения личности трудного школьника является тот момент, когда он теряет психологическую позицию ученика, когда у него начинает преобладать отрицательное отношение к учению и высвобождается много времени.

Также, можно выделить основные направления психолого-педагогической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения детей и подростков:

1. Повышение роли семьи в профилактике социально-отклоняющегося поведения у детей. Это одно из наиболее важных направлений в деле профилактики формирования отклоняющегося поведения у детей и подростков. Прежде всего, требуется решить проблему подготовки будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей.

Не маловажную роль играет создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных взаимоотношениях.

Обстановка в семье – это та среда, где прежде всего формируются основы мировоззрения растущего человека. С раннего детства ребенок именно в семье, в той обстановке, в которой он живет, развивается и воспитывается, усваивает то, какими должны быть отношения между людьми (мужчины к женщине, взрослых к детям, детей к взрослым), знакомится с основами культуры общения и поведения, проведения досуга и пр. Одновременно в семье формируется будущий семьянин, человек, создающий, укрепляющий и реализующий потенциал семьи в соответствии с ее социальным предназначением.

Безнравственная обстановка (пьянки, драки, крики, грубость) помимо отрицательного примера может привести к серьезным психическим травмам ребенка, преодолеть которые в последующем исключительно трудно. Негативные проблемы семьи и семейного воспитания отрицательно сказываются на физическом, психическом и социальном развитии растущего человека.

Так же необходимо формировать у ребенка твердых нравственно-волевых качеств [10].

Речь идет о формировании главного стержня, определяющего последующую позицию человека в оценке себя, окружающих людей, происходящих событий, своих действий и поступков, а также активность и направленность усилий в работе над собой. Нравственное воспитание начинается с самого раннего возраста. Упущение в этом отношении приводит к невосполнимым последствиям в воспитании человека.

Важным также является воспитание с раннего детства волевых качеств и чувства собственного достоинства, что позволит сформировать у человека нравственно-волевые качества.

Волевые качества – это тот инструментарий, который позволит человеку самореализоваться, отстоять свою позицию, сохранить свое «я». Отсутствие волевых качеств, превращает человека в стадное существо и может привести его под влияние другого, нередко социально-негативного лидера. В такой ситуации безвольный человек вполне может оказаться соучастником социально опасных действий группы. Нравственная основа развития личностных качеств человека определяет направленность его волевой активности.

Нельзя проявлять насилие над ребенком, подавляющего волю, либо, наоборот, формирующего культ силы, стимулирующего воспитание агрессивности к слабым.

Следует помнить, что на воспитании ребенка отрицательно сказывается также, постоянная угроза родителей наказанием, считая, что этого достаточно. Ребенок в этом случае привыкает к угрозам и не реагирует на них.

Применяя наказание, важно ни в коем случае не допускать унижения достоинства ребенка. Необходимо сделать все возможное, чтобы ребенок не совершил действий и поступков, за которые бы следовало его наказывать.

Следующее на что необходимо обратить внимание это употребление детьми и подростками спиртных напитков, наркомании, токсикомании, курению, азартным играм и грабежам.

В современных условиях значительная часть проступков со стороны подростков и юношества совершается в состоянии алкогольного опьянения. Приобщение подростка к наркотикам, с одной стороны, способствует разрушению организма, его деградации, делает его уязвимым по отношению к опасным инфекционным заболеваниям (например, Гепатит, СПИД и т. д.), с другой – их употребление требует больших материальных средств, что побуждает наркомана к уголовно наказуемым действиям.

В процессе воспитания с раннего детства постепенно и убедительно необходимо ребенку разъяснять сначала в семье, а потом и в школе о пагубности алкоголя и наркотических средств [6].

Важнейшая задача воспитания – подготовить человека к самовоспитанию. Чем старше человек, тем и его роль в самосовершенствовании возрастает. Семья в этом плане не только способствует формированию нравственных ориентиров, развитию волевых качеств, но и помогает освоить навыки работы над собой.

2. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков. В школе работают специально подготовленные психологи и педагоги. Этим специалистам вверяются дети и подростки для дальнейшего обучения и воспитания. Ошибки и упущения в психолого-педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам.

В условиях образовательного учреждения ребенок сталкивается с еще одним воспитателем – коллективом. Он входит в различные группы, ощущает на себе их влияние.

Учитель, воспитатель образовательного учреждения имеет возможность влиять на воспитанника не только непосредственно, но и опосредованно: через преподаваемый учебный предмет, коллектив класса, товарищей, микрогруппы.

3. Развитие целесообразного взаимодействия семьи, школы и административных органов в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков. Единство семьи и школы объединяет и усиливает воспитательное влияние на детей и подростков. С этой целью необходимо практиковать: 1) организацию методических семинаров при школах для родителей (родительский лекторий, родительский семинар); 2) повышение роли родительских комитетов в жизни школы, детского сада, усиление связи родителей и учителей; 3) создание попечительских родительских организа-

ций при образовательном учреждении; 4) приобщение к активному участию родителей в мероприятиях класса, школы; 5) посещение учителями детей на дому (проявление заинтересованного участия в том, как живут ученики); 6) помощь и поддержка родителей в воспитательной работе с детьми со стороны учителя, социального педагога и психолога школы.

4. Управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействия ребенка в процессе его развития, воспитания. Значительное влияние на развитие, воспитание ребенка оказывают те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, сила влияния, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как они будут влиять на ребенка, подростка, в каком направлении они будут его вести [5].

Ребенок уже в детском саду оказывается в окружении определенного круга лиц, впоследствии он оказывается членом коллектива, различных сообществ, каждое из которых имеет свои традиции, обычаи, воспитательные возможности. К сожалению, далеко не каждое сообщество в воспитательном отношении носит положительный характер. Данный факт свидетельствует о том, что от родителей, воспитателей требуется большое искусство умения управлять воспитательными воздействиями на ребенка, подростка через тех людей, которые его окружают, те группы, коллективы, в которые он входит. От них требуется искусство ограничить взаимодействие их воспитанника от влияния негативных (девиантных, криминогенных) лиц, групп, сообществ или, наоборот, стремиться обеспечивать целесообразное влияние на него лиц позитивных, положительных групп, коллективов.

5. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков. В настоящее время имеются различные специальные образовательные учреждения, в которых проводится перевоспитательная, реабилитационная работа с дезадаптированными детьми и подростками. Многие из них являются учреждениями закрытого или полузакрытого типа. Дети туда поступают либо по приговору суда, либо по направлению отдела по делам несовершеннолетних. Для перевоспитания и исправления используются различные возможности по работе с детьми и подростками, в том числе трудотерапия, образовательный процесс, культурно-досуговая деятельность, воспитательное воздействие коллектива, индивидуальная работа.

В специализированные воспитательные (перевоспитательные) центры детей либо направляют специальные комиссии, либо сотрудники центров по рекомендации школы.

6. Развитие сети центров по преодолению социально-психолого – педагогических проблем детей, подростков, юноше. В современных условиях растет преступность среди молодежи. Анализ причин девиантного поведения детей и подростков и возможностей его профилактики и преодоления показывает, что необходимо создание широкой сети центров, которые могли бы предметно заниматься дифференцированными группами молодежи.

Центры психолого-педагогической коррекции должны начинать работу с детьми раннего возраста. Ранняя психолого-педагогическая коррекция ребенка способствует его наиболее полному развитию, а в последующем его нормальной адаптации в обществе, предупреждению отклоняющегося развития.

Немаловажную роль играют центры психолого-педагогической реабилитации. Предметом особого внимания является реабилитация дезадаптированных детей и подростков вследствие трудностей учебы, проблем, возникших во взаимоотношениях со сверстниками. Каждая из категорий дезадаптированных детей и подростков требует особой индивидуальной или групповой диагностики и определения методики реабилитации [11].

Современная практика свидетельствует о необходимости создания специальных реабилитационных центров для адаптации лиц, вышедших после завершения срока нахождения в специальных образовательных учреждениях, в пенитенциарных учреждениях. Необходимость таких центров велика и потому, что подростки чаще всего возвращаются в прежнюю среду. В условиях адаптации в специальном реабилитационном центре специалисты могли бы обеспечить квалифицированную помощь такому подростку в этот исключительно сложный критический период, помогли бы обрести уверенность в себе, найти сферу самореализации и таким образом получить возможность нормальной жизнедеятельности по месту жительства либо в ином месте.

Для прибывших из заключения также нужна адаптация и помощь в трудоустройстве, в противном случае человек оказывается в исключительно сложных условиях, побуждающих его вернуться на прежний путь.

7. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния. Известна большая роль средств массовой информации (СМИ) в формировании мировоззрения детей и подростков. Современные СМИ несут исключительно многообразную, многоплановую информацию без учета особенностей аудитории. Активно внедряется в быт современной семьи видеотехника с ее многообразными информационными возможностями.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о пагубном влиянии на молодежь информационной и видео продукции, пропагандирующих насилие, свободный секс, идеи легкого бизнеса. Такого рода информация бесконтрольно демонстрируется на всех каналах телевидения. Это постепенно формирует образ действий у людей, не имеющих твердых нравственных основ, выступает, своего рода учебным пособием по криминальной деятельности.

В современных условиях издается множество разнообразной печатной продукции, которая также может активно использоваться как в воспитании, так и способствовать извращению духовных взглядов и интересов детей и подростков. Данный факт диктует необходимость повышения роли семьи и школы в направленном использовании печатной продукции в разностороннем воспитании подрастающего поколения и защиты его от низкопробной, разлагающей, не соответствующей возрасту и уровню его духовного развития.

Одним из направлений, способствующих повышению воспитательной роли СМИ, по международному опыту, является создание общественного центра контроля за нравственной направленностью их деятельности. Такой общественный орган мог бы способствовать повышению положительных воспитательных возможностей СМИ и той информационной продукции, которую они предлагают для всей молодежи.

8. Активизация самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек. Следует подчеркнуть, что активизация самовоспитания молодежи – дело не только семьи, но и образовательных учреждений, психологов, социальных педагогов специализированных центров по психолого – педагогической коррекции, психолого-педагогической реабилитации, перевоспитания и исправления. Включение объекта социальной педагогики и психологии в целенаправленную работу над собой во многом характеризует действенность психолого-педагогической среды, в которой он находится, психолого-педагогическую деятельность воспитателя, работающего с ним. В этом случае объект социального воспитания становится субъектом самосовершенствования.

Таким образом, рассмотрены сущность, содержание социально отклоняющегося (девиантного) поведения человека и причины его возникновения, а также основные направления социально-психолого-педагогической деятельности по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения детей и подростков. Каждое из приведенных направлений имеет свой потенциал в решении проблемы. Успех в деле предупреждения и преодоления социально-негативного поведения молодежи во многом зависит от того, в какой степени все изложенные направления находят реализацию на практике. Необходимо создание системы, охватывающей семью, образовательные учреждения, административные органы, государственные и негосударственные центры по работе с детьми и подростками, ориентированные на заботу о детях, на их воспитание, предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения. В этом важнейшее назначение социальной педагогики и психологии.

Библиографический список

1. **Завалихина, Р. С.** Девиантное поведение как психологический феномен [Текст]: Р. С. Завалихина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3 – С. 138–143.

2. **Саламатина, И. И.** зарубежные теории делинквентности несовершеннолетних [Текст] / И. И. Саламатина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 390–399

3. **Ахвердова, Я. В.** Проблема формирования делинквентного поведения в подростковом возрасте [Текст] / Я. В. Ахвердова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 261–167.

4. **Беличева, С. А.** Основы превентивной психологии. [Текст] / С. А. Беличева – М., 1993.

5. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности [Текст]: Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3 – С. 206–217.

6. **Васильев, В. П.** Юридическая психология. [Текст] / В. П. Васильев – СПб., 1997.

7. **Герасимов, В. Н.** Основы превентивной педагогики. [Текст] / В. Н. Герасимов – М., 1995.

8. **Клейберг, Ю. А.** Социальные нормы и отклонения. [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 1997.

9. **Натанзон, Э. Ш.** Трудный школьник и педагогический коллектив [Текст]: Пособие для учителя. / Э. Ш. Натанзон – М.: Просвещение, 1984.

10. **Рабочая** книга социального педагога в 2 ч. [Текст]: Орел: Книга, 1 995. – Ч. II. – Гл. XIII. Девиантное поведение и технология его преодоления в социально – педагогической деятельности.

11. **Социальная** педагогика. [Текст] /Под ред. В. А. Никитина. – М., 2008

УДК 159.928.22

Шишкина Ирина Александровна

Аспирант кафедры психодиагностики и дисциплин специализации Восточно-Сибирской государственной академии образования, shishkinaia@yandex.ru, Иркутск

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА ОДАРЕННЫМИ ИСПЫТУЕМЫМИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТОВ

Shishkina Irina Aleksandrovna

The post-graduate student of chair of psychodiagnostics and disciplines of specialization of the East-Siberian state Academy of Education, shishkinaia@yandex.ru, Irkutsk

FEATURES OF PERCEPTION OF THE PERSON GIFTED EXAMINEES OF VARIOUS AGE

Восприятие человека человеком в любом возрасте играет важную роль во взаимоотношениях между людьми. Особенно это актуально для одаренных людей, что связано с особенностями личности, внутреннего мира одаренного человека, характером его отношений с другими людьми. Многие ученые отмечают, что личности с высоким уровнем интеллекта обладают особым складом мышления, которое характеризуется целостностью, нестереотипностью, креативностью. Вместе с тем они имеют трудности во взаимоотношении с другими людьми.

По данным многих исследований у интеллектуалов наблюдаются отличия в эмоционально-ценностной сфере, в отношении, как к самим

себе, так и к окружающим. Эмоциональная сфера одаренных детей характеризуется уязвимостью, которая формируется из сверхчувствительности и особого интеллектуального развития [8]. Особенности их самоотношения могут осложнять межличностное взаимодействие и тем самым препятствовать развитию и реализации их потенциальных возможностей.

Н. Б. Шумакова [10] в своем исследовании установила, что одаренные подростки в возрасте 13–15 лет меняют ориентацию на обособление, «уход в себя», пассивность и индивидуализацию процесса познания, имея при этом до данного периода противоположные тенденции (открытость, желание общаться, радость познания). Выявленные особенности имеют временный характер и имеют свойство в дальнейшем невелироваться. Для одаренных подростков характерно упорство, стремление к самостоятельности, которые способствуют творческим проявлениям [4]. Е. И. Щебланова [11] считает, что одаренные дети имеют высокий уровень самосознания, они раньше обычных сверстников понимают собственное отличие от других. Это может проявляться как ощущении своей отверженности окружающими, у одаренного ребенка появляется неуверенность в себе и своих поступках, замедляется развитие эмоциональной и личностной сфер. Как отмечают исследователи [2], [3], [6] восприятие человека человеком имеет возрастные и индивидуальные особенности.

Авторы [3], [6] пишут о том, что по мере развития индивида в онтогенезе возрастает степень точности отражения ими признаков облика воспринимаемых людей. Это относится как к отражению и оценке черт физического облика, особенностей оформления внешности человека, так и его выразительного поведения, выполняемых им действий. Восприятие подвергается определенному влиянию со стороны особенностей личности воспринимающего, его опыта взаимодействия с другими людьми.

Б. Г. Ананьев [1], рассматривая общение как психологический процесс, одним из аспектов общения выделяет внутреннюю составляющую, в которую он включал познание друг друга участниками взаимодействия, отношения между людьми, формирование своего поведения на основе полученной информации и изменение внутреннего мира партнеров по общению. Он считал, что знания о людях и отношениях между ними, процесс общения и изменение поведения в результате этого общения и изменение внутреннего мира личности являются взаимозависимыми. Человек постоянно осознанно и неосознанно в процессе взаимодействия сравнивает себя с другими людьми по конституциональным, вербальным и невербальным характеристикам [5].

В настоящее время существует противоречие между недостаточно разработанным теоретическим обоснованием специфики восприятия одаренной личностью других людей и потребностью практиков в научно обоснованных рекомендациях по психологическому сопровождению одаренных учащихся в различные возрастные периоды. В соответствии с вышеизло-

женным, целью нашего эмпирического исследования было изучение возрастных различий в восприятии другого человека интеллектуально одаренной личностью.

Нами, совместно с Т. А. Климонтовой, была разработана и предложена методика изучения восприятия человека человеком [9]. Методика ориентирована на изучение особенностей восприятия людей по фотографиям и позволяет учитывать самоотношение личности воспринимающего. Анкета содержит 7 вопросов, пять из них имеют два или более вариантов ответа. Для удобства анкета представлена в виде таблицы, вначале которой приведена инструкция: «Вам предлагается охарактеризовать людей, изображенных на фото, ответив на вопросы анкеты».

Стимульный материал представлен 20 цветными фотографиями людей мужского (50%) и женского пола (50%) подросткового, юношеского и взрослого возраста, изображенных в обычной обстановке. Для устранения влияния установки на восприятие незнакомого человека нами были исключены фотографии, на которых были изображены люди разных национальностей, живописные фотографии, на которых человек был изображен с животными, цветами, предметами роскоши, автомобилями, спиртными напитками, предметами, указывающими на ту или иную деятельность, в военной или спортивной форме.

Для измерения уровня интеллекта применялся «Культурно – свободный тест интеллекта» (GFIT) Р. Кеттелла. Для статистического анализа различий между исследуемыми группами по параметрам восприятия другого был использован U-критерий Манна-Уитни.

В соответствии с целью и задачами исследования была сформирована выборка, в которую входили одаренные и среднеинтеллектуальные испытуемые трех возрастных групп: подросткового, юношеского и взрослого. Всего психологическим обследованием было охвачено 150 человек. Выборку взрослых составили служащие различных предприятий г. Ангарска в возрасте 35–50 лет; юношей – студенты ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» и НОУ ВПО «Сибирская академия права, экономики и управления» в возрасте 18–26 лет; подростков – учащиеся Лицея-интерната № 1 г. Иркутска в возрасте 14–17 лет. Идентификация одаренных испытуемых в каждой возрастной группе проводилась на основе результатов диагностики уровня интеллекта и анализа реальных достижений. В группу одаренных респондентов вошли испытуемые с уровнем интеллекта от 120 и выше, имеющие высокие достижения в учебе и в профессиональной деятельности.

Остановимся на интерпретации основных результатов исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе особенности восприятия другого человека одаренными и среднеинтеллектуальными испытуемыми в подростковом, юношеском и взрослом возрасте. Из таблицы 1 видно, что одаренные и среднеинтеллектуальные подростки имеют более позитивное восприятие другого человека чем испытуемые этих групп в бо-

лее старшем возрасте. Среднеинтеллектуальные подростки чаще, чем одаренные сверстники видят в другом человеке достоинства, проявляют к нему доверие. Они чаще, чем одаренные подростки воспринимают другого человека с симпатией и считают его лучше себя по физическим возможностям. Также подростки со средним уровнем интеллекта считают, что люди, изображенные на фотографиях, могут быть приятны для окружающих людей.

Таблица 1 – **Статистически значимые различия по параметрам восприятия в группах подростков, юношей и взрослых с различным уровнем интеллекта**

№	Параметры восприятия	средние		U	p
		одаренные	среднеинтел.		
Подростки					
1	другой человек нравится	8	18	390,0	0,000
2	в незнакомых людях больше достоинств	20	27	449,5	0,003
3	другой человек вызывает доверие	8	19	397,0	0,000
4	другой человек превосходит по физическим возможностям	5	8	479,5	0,016
5	другой человек неприятен для окружающих	15	21	482,0	0,019
Юноши					
6	другой человек очень нравится	4	2	533,5	0,041
7	другой человек неприятен для окружающих	5	2	820	0,011
Взрослые					
8	другой человек имеет больше недостатков	5	4	328,0	0,052
9	другой человек превосходят по физическим параметрам	5	4	485,0	0,045

Установлено, что одаренные юноши по сравнению со среднеинтеллектуальными сверстниками имеют более позитивное отношение к другим людям, изображенным на фотографиях. Одаренные юноши достоверно чаще, чем юноши со средним уровнем интеллекта считают других людей очень симпатичными со своей позиции и неприятными с позиции окружающих людей.

В группе взрослых при первичном восприятии другого человека испытуемые видят в нем много недостатков, при этом тенденция усиливается по мере увеличения уровня интеллекта. Одаренные взрослые чаще, чем взрослые со средним уровнем интеллекта, считают себя более физически слабыми по сравнению с людьми, изображенными на фотографиях.

На втором этапе исследования нами предпринята попытка выявления возрастных особенностей восприятия другого человека в группе одаренных и среднеинтеллектуальных испытуемых. По данным статистического анализа различий в восприятии другого человека одаренными и среднеинтеллектуальными испытуемыми подросткового, юношеского и взрослого возраста выявлены следующие особенности (табл. 2.).

Таблица 2 – **Различия в восприятии другого между одаренными подростками и юношами**

№	Параметры восприятия	средние		U	p
		подростки	юноши		
1	другой нравится	8	14	456,0	0,004
2	в другом больше достоинств	20	26	466,5	0,008
3	в другом больше недостатков	14	19	471,5	0,01
4	другой вызывает доверие	8	16	460	0,005
5	другой превосходит по физическим возможностям	5	8	496,5	0,033
6	другой приятен для окружающих людей	15	19	499	0,044

Как видно из таблицы 2, одаренные юноши чаще одаренных подростков проявляют к другому человеку симпатию и доверие, считают, что другой человек может быть приятен окружающих людей. Одаренные юноши чаще одаренных подростков видят к другом человеке недостатки. Также одаренные юноши в большей степени, чем одаренные подростки ориентированы считать другого человека физически более сильным. В группе испытуемых со средним уровнем интеллекта не выявлено различий в восприятии другого человека в зависимости от возраста.

Можно сказать, что с возрастом в группах одаренных испытуемых снижается степень позитивного восприятия другого человека. Так выделение в другом человеке больше достоинств и доверие к нему в подростковом возрасте, в юношеском возрасте проявляется в симпатии к другому человеку и восприятии его как неприятного для других людей. Во взрослом возрасте одаренные видят в другом человеке недостатки и считают его более физически сильным. Результаты статистической обработки показали наличие различий между одаренными разных возрастов в восприятии других людей. Полученные результаты легли в основу разработки и апробации программы развития позитивного восприятия другого человека одаренными людьми.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 315 с.

2. **Андреева, Г. М.** Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания [Текст] / Г. М. Андреева // Межличностное восприятие в группе. – М., 1981. – С. 26–36.

3. **Бодалев, А. А.** Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 200 с.

4. **Лейтес, Н. С.** Возрастной подход к детской одаренности [Текст] / Н. С. Лейтес // Одаренности и одаренные дети: обучение и развитие / Под ред. В. И. Панова – Астана: «Дарын», 2006. – 146 с.

5. **Обозов, М. Н.** Межличностные отношения [Текст] / М. Н. Обозов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1979. – 151 с.

6. **Общение** и познание [Текст] / Под. ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН).

7. **Рюмшина, Л. И.** Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающимися в семье и в детском доме. Дисс. … канд. психол. Наук [Текст] / Л. И. Рюмшина. – М., 1990. – 158 с.

8. **Савенков, А. И.** Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников [Текст] / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.: ил.

9. **Шишкина, И. А.** Особенности самоотношения и восприятия других людей подростками с разным уровнем интеллекта [Текст] / И. А. Шишкина // Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 октября 2010г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 269–271.

10. **Шумакова, Н. Б.** Обучение и развитие одаренных детей [Текст] / Н. Б. Шумакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

11. **Щебланова, Е. И.** Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики [Текст] / Е. И. Щебланова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

УДК 159.922.73

Верхотурова Наталья Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, verhotyrovs@mail.ru, Красноярск

К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Verhoturova Natalia Yuryevna

Candidate of psychology sciences of the Department of Special Psychology at the Institute of Special Pedagogics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, verhotyrovs@mail.ru, Krasnoyarsk

ABOUT GENESIS OF EMOTIONAL REGULATION OF BEHAVIOUR IN CHILDHOOD

Функциональная роль эмоциональных процессов складывается в онтогенезе постепенно, по мере освоения ребёнком социального и предметного со-

держания и выражается в виде системы надстраивающихся друг над другом базовых компонентов и функций эмоциональных проявлений. Процесс развития эмоциональной регуляции поведения включает в себя постепенное появление и усложнение базальных эмоциональных блоков, изменение содержания переживаний и их функциональной роли в онтогенезе, опосредствование эмоциональных реакций социальным и предметным содержанием.

Изучением особенностей становления эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе занимались такие отечественные учёные, как Л. С. Выготский (1983), Б. И. Додонов (1978), А. В. Запорожец (1986), С. А. Козлова (2003), А. Д. Кошелёва (1985), А. Н. Леонтьев (1984), Я. З. Неверович, О. А. Шаграева, (2003), Г. А. Широкова (2005) и другие.

Согласно взглядам авторов, эмоции человека, а соответственно вся система эмоциональной регуляции поведения – это продукт общественно-исторического развития. Они относятся к процессам внутренней регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью. (В. К. Вилюнас [5]; Л. С. Выготский [4]; П. Я. Гальперин [6]; А. Н. Леонтьев [15] и др.). Эмоциональный опыт человека изменяется и обогащается, совершенствуется по мере его когнитивного, личностного и психофизического развития, а также взаимодействия с окружающей действительностью.

В исследованиях А. Р. Лурия (1973) отмечается, что мозговая организация психических явлений имеет динамический характер, т. е. изменяется в процессе онтогенеза и под влиянием социального опыта [16]. Совершенно очевидно, что и это положение полностью применимо к изучению эмоциональной регуляции поведения: эмоциональные явления с возрастом претерпевают явные изменения. Они становятся более опосредствованными, сознательно управляемыми, произвольными и носят системный характер.

Неоценимый вклад в изучение представлений о генезисе эмоциональных теорий внёс Е. П. Ильин [10]. Обобщив работы предшественников, он формулирует определение системы эмоциональной регуляции поведения, описывает основные её компоненты, с включением физиологических и психических уровней управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности. Так, по мнению Е. П. Ильина (2001): «Систему эмоциональной регуляции поведения, отражением реакции которой являются психофизиологические состояния, можно представить как многоуровневую, включающую психический уровень (в том числе переживания человека), физиологический (центральная и вегетативная нервная система) и поведенческий уровень (психомоторные реакции, мимика, пантомимика)» [10, с. 35]. В любом эмоциональном реагировании все эти уровни должны быть так или иначе представлены, и только по совокупности показателей, отражающих каждый из этих уровней, можно делать заключение об особенностях эмоциональной регуляции человека и имеющемся у него эмоциональном состоянии [10, с. 36] .

В концепциях (P. L. Harris [21]; R. W. Lazarus [23]; H. Lewis [25]; L. A. Sroufe [26] и др.) рассматривается совершенствование эмоциональных

реакций как процесса иерархической дифференциации в онтогенезе, инициируемого созреванием, когнитивным развитием и социализацией.

Среди зарубежных учёных изучением проблемы становления эмоциональной регуляции поведения в различных ситуациях и в разном возрасте занимались (Casey, 1993; Cole, 1986; Feldman, 1979; Fuchs, 1988; Garber, 1996; Harris, 1991; Saarni, 1984, Thelen, 1988 и другие). В исследованиях авторов отмечается, что сложны и многоаспектны не только эмоции, но и эмоциональное развитие. Оно включает в себя постепенное появление определённых аффектов, их изменение и совершенствование с позиций онтогенетической перспективы. Основной характеристикой эмоциональной регуляции поведения, по мнению авторов, является появление у ребёнка способности осуществлять контроль и регуляцию за своими эмоциональными проявлениями в различных ситуациях окружающей действительности.

Проанализируем представленное как в отечественной, так и зарубежной литературе понятие *«эмоциональная регуляция поведения»*. Толкование данного понятия, на наш взгляд, имеет важное значение, как для понимания самого механизма эмоциональной регуляции, так и его поступательного развития в детском возрасте.

Несмотря на то, что учёные определяют данный термин по-разному, понятие *«эмоциональная регуляция поведения»* обычно употребляется для обозначения процессов, посредством которых дети контролируют и регулируют свои эмоциональные состояния и средства выражения этих состояний при адаптации к различным социальным ситуациям и требованиям. (В. П. Еремеева, 1991; А. В. Запорожец, 1977; А. Д. Кошелёва 2003; Я. З. Неверович, 1986 и др.).

Согласно Р. Томпсону (Thompson, 1990), *«эмоциональная регуляция»* состоит из внешних и внутренних процессов, ответственных за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций, особенно их интенсивности и длительности, для достижения цели. В свою очередь, под «регуляцией эмоций» автор подразумевает ряд взаимосвязанных процессов, включая неврологическую активацию, физиологическое возбуждение, когнитивную оценку, процессы внимания, восприятия, экспрессивные и поведенческие компоненты. В ходе онтогенетического развития ребёнка, данные процессы из внешне направленных, материализованных форм переходят на уровень внутренней регуляции поведения [27].

По мнению Л. Алана Сроуфа (Sroufe, 1996), эмоциональное развитие предполагает изменения в контроле над эмоциями и эмоциональном регулировании, так же как индивидуальные различия в этих способностях, определяемых когнитивным и личностным апперцептивным опытом конкретного человека. Оно также включает в себя рост понимания значения своих эмоций, эмоциональных реакций других людей, правил выражения и сдерживания эмоций в различных социальных обстоятельствах и культурах [26].

В работах отечественных психологов (А. В. Запорожец [8]; А. Д. Кошелёва [11]; Л. П. Стрелкова [18] и др.), развитие эмоций в онтогенезе рассма-

тривается посредством: 1) дифференциации качеств эмоций; 2) усложнения объектов, вызывающих эмоциональный отклик; 3) изменения функциональной роли эмоциональных процессов; 4) распознания собственных эмоциональных реакций; 5) понимания эмоциональных реакций других людей; 6) развития способности регулировать эмоции и их внешнее выражение. Поступательное развитие эмоциональных процессов и свойств, усложнение их функциональной роли в онтогенезе понимается авторами как необходимое условие становления эмоциональной грамотности ребёнка и его эмоциональной компетентности при взаимодействии с социальным окружением.

П. Лафренье (2004) под «эмоциональной регуляцией поведения» понимает имплицитные и эксплицитные стратегии, которые человек использует для увеличения или уменьшения интенсивности и продолжительности эмоционального опыта и его выражения. Большое внимание в развитии механизма регуляции эмоций, автор уделял процессам социализации [13, с. 160].

Многие отечественные и зарубежные психологи (Г. Крайг, 2000; Н. Л. Кряжева, 2000; П. Лич, 1992; М. В. Колоскова, 1989; Я. З. Неверович, 1985; В. И. Перегуда, 2003; О. А. Шаграева, 2002 и др.) отмечали, что продолжительный процесс социализации начинается с момента рождения ребёнка и установления дружеских отношений между родителем и младенцем. Первоначально данные отношения направлены на регуляцию физиологического напряжения и дистресса ребёнка, а также стимуляцию его успокоения и радости. В данном случае, по мнению исследователей, регуляция обеспечивается родителем, который изменяет своё поведение в зависимости от состояния ребёнка. «Эти способы – отмечает П. Лафренье – можно назвать регуляцией, направляемой опекуном, которая является первым этапом на пути к саморегуляции в управлении эмоциями» [13, с. 161].

Следовательно, взаимодействие взрослого с ребёнком является главным условием психического, в том числе эмоционального, развития ребёнка. О том, что приобретает любой человек, в том числе ребёнок, благодаря своим контактам с другими людьми, писал во многих работах Л. С. Выготский: «Можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции» [3, с. 144].

С. Л. Рубинштейн писал: «Объективные отношения, в которые включается человек, определяют его субъективное отношение к окружающему, выражающееся в его стремлениях, склонностях и т. д. Эти последние, сложившиеся под воздействием внешних условий опосредуют зависимость поведения, деятельности людей от внешних условий, от объективных отношений, в которых живёт человек» [17, с. 226].

Схожих взглядов придерживались В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша [12], по мнению которых, в процессе социализации человек из объекта природной спонтанной эмоциональной реакции, когда он не отделим от неё (только что родившейся ребёнок), превращается в субъект эмоции, выделяя себя в качестве такового. Этот процесс, по мнению авторов, лежит в основе орудий эмоциональной регуляции поведения.

В этом заключается, отмечают Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая [1] непрерывный процесс социализации человека, а также проявляется механизм взаимообусловленности «внешних» и «внутренних» регуляторов поведения, позволяющий объяснить процесс развития личности в её активном взаимодействии с социальной средой.

В работе В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольши (2001) отмечается, что: «…В отношении несоциальных объектов эмоции и чувства практически не подвергаются ограничению. Однако, как только дело касается социальных отношений, начинают действовать определённые санкции, накладывающие ограничения на то, что человек должен или не должен делать» [12, с. 219]. Такие «конвенциональные» чувства и эмоции, по мнению авторов, развиваются у ребёнка в соответствии с культурными нормами, традициями и правилами поведения, существующими в определённом обществе.

Исследованиями возрастных и культуральных особенностей контроля эмоциональных реакций занимались Bugenthal, 1982; Haviland, 1982; Kopp, 1989; Malatesta, 1982; Shennum, 1982; и другие. По мнению авторов в результате социализации ребёнка эмоции и чувства подвергаются жёсткому социальному контролю. По мере развития ребёнок научается сдерживать как отрицательные, так и положительные эмоциональные реакции.

Ф. Тикальски и С. Уоллес (Tikalsky, Walles, 1988) выявили особенности проявлений контроля над выражением эмоциональных реакций в разных культурах. По мнению исследователей, нормативы внешних экспрессивных выражений эмоциональных реакций в одних культурах часто не соотносятся с нормативами других культур [28].

Наряду с культуральными и социальными нормами, которые регламентируют и предписывают репертуар поведенческих действий, включая модели эмоционального реагирования ребёнка, необходимо рассматривать и другие факторы и условия, оказывающие влияние на становление механизма эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте.

Большинство отечественных и зарубежных учёных (Л. С. Выготский, 1984; Б. И. Додонов, 1983; А. Н. Леонтьев, 1975; П. В. Симонов, 1981; О. К. Тихомиров, 1980; M. B. Arnold, 1968; J. E. LeDoux и др.) указывают на тесную связь в развитии эмоциональной и когнитивной сфер психики ребёнка.

О связи интеллекта и аффекта писал ещё Л. С. Выготский (1984). По его мнению, эмоционально–личностные и когнитивные процессы представляют собой части единого целого – человеческого сознания. Как и всякие психические явления, они выполняют две основные функции: отражение внешнего и внутреннего мира и регуляцию поведения и деятельности. При этом и те, и другие – это продукт культурно–исторического развития. Они имеют сложную системную и иерархическую организацию; динамичны и изменяются с возрастом под влиянием как внешних (социальных), так и внутренних (биологических) факторов [4].

Схожих взглядов придерживался С. Л. Рубинштейн: «Эмоциональное развитие человека проходит … путь, аналогичный пути его интеллектуального развития …» [17, с. 552].

Е. Д. Хомская [19] отмечает, что эмоциональные проявления инициируют и сопровождают различные поведенческие акты человека, в том числе и решение когнитивных задач. При этом эмоциональные процессы, так же как и когнитивные имеют свою структуру, но отличную от последних. Они в меньшей степени опосредованы, менее осознанны, более спонтанны, а также хуже управляемы, чем когнитивные процессы.

Исследуя эмоциональную регуляцию учебной деятельности, Н. В. Елфимова (1987) отмечала, что: «эмоции, включаясь в познавательную деятельность, становятся её регулятором» [7, с. 26].

В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша (2001), свидетельствуют, что основным показателем зрелой нормальной эмоции – является её произвольный характер. Произвольность при этом, авторами понимается, как возможность опосредованного управления выражением, переживанием и порождением эмоциональной реакции. Разведение переживания и проявления в социализированной и окультуренной эмоции, возможность отсроченной, изменённой или подавленной эмоциональной реакции – всё это, по мнению авторов, результат формирования произвольности [12, с. 229].

В работах (Л. С. Выготского [4]; П. Я. Гальперина [6]; Г. М. Бреслава [2]; С. Л. Рубинштейна [17]) отмечается, что эмоциональное реагирование приобретает произвольность и управляемость не напрямую, а посредством освоения знаково-символических операций, к которым авторы относят: а) вербализацию, б) владение предметной областью эмоциональных реакций.

В исследованиях отечественных психологов (Л. С. Выготский [3]; П. Я. Гальперин [6], А. В. Запорожец [8, 9]; А. Н. Леонтьев [15]; А. Р. Лурия [16] и др.) особое внимание в развитии произвольности психических функций и в том числе эмоциональных процессов уделяется речи.

По мнению А. В. Запорожца, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелёвой (1985), выраженное взрослым вербальное оценивание тех или иных эмоциональных проявлений становится основой для развития эмоциональной регуляции поведения детей, сначала подкрепляемое мимикой и интонацией, а затем без таковых [9]. Так, пишет Г. А. Урунтаева (1999), закладывается основа для развития речевой регуляции поведения, заключающаяся в связи слова, представлений и мышления.

Чрезвычайно важным моментом в развитии умений регуляции и контроля над эмоциональным реагированием у детей является, по образному выражению В. К. Вилюнаса: «… содержание, на котором возникает эмоция, и то, как ребёнок действует с этим содержанием. Другими словами, важно то, создаются ли условия для взаимодействия и обобщения у ребёнка эмоций и каковы они» [5].

Именно взаимодействие эмоций с *предметным содержанием* рассматривается некоторыми исследователями (Л. С. Выготский [4]; А. Н. Леонтьев

[15]; С. Л. Рубинштейн [17] и др.) как один из основных механизмов, активизирующих сферу представлений, познавательных процессов и сознания в целом. Выявление и овладение предметной областью эмоций их «опредмеченность» (С. Л. Рубинштейн [17]) является важнейшим инструментом осознания и регуляции эмоциональных переживаний (А. Д. Кошелёва, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева [11]).

Эмоциональные реакции и предмет, как указывает Е. П. Ильин (2001), представляют собой явления разного порядка, не связанные отношениями равенства или подобия. Отношения между эмоциональной реакцией и её предметом приобретают знаково-опосредованный характер. Эмоциональная реакция как знак несёт информацию о том, что этот объект обладает определённым значением для субъекта, а модальность реакции раскрывает, как именно он значим. В свою очередь предмет, отношение к которому известно – становится мощным инструментом в эмоциональной регуляции поведения [10].

По мнению В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольши [12], управление эмоциональным реагированием в первую очередь предполагает их осознание и контроль за формой проявления. В социальном взаимодействии, отмечают авторы, речь идёт как о контроле за собственными переживаниями, так и о способности распознавать, верно интерпретировать и воздействовать на переживания партнёров по общению. При этом под осознанием эмоционального состояния авторы понимают:

1) умение отчётливо зафиксировать переживаемое эмоциональное состояние, чтобы осуществлять управление и контроль за ним;

2) способность выразить это состояние в знаковой форме;

3) понимание факторов и их последствий, от которых зависит сила и продолжительность эмоциональных реакций.

В настоящее время в психологии развития имеется несколько подходов к построению периодизации становления механизма эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте. Имеющиеся периодизации представляют собой развитие идеи Л. С. Выготского (1984) о многоуровневости или многослойности эмоциональных проявлений. По его мнению: «Всякая психическая функция первоначально возникает интерпсихологически и лишь, затем становится интрапсихологической» [3].

Одним из таких подходов является периодизация А. В. Запорожца (1986), который предлагает рассматривать в развитии эмоциональной регуляции поведения ребенка, следующие уровни: *первый уровень* – непосредственных эмоциональных реакций и *второй уровень* – высших эмоций и чувств, опосредованных речевой функцией, индивидуальным практическим опытом, социальными эталонами, требованиями и ожиданиями [9; 11].

Раскрывая роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций, А. В. Запорожец (1986) указывал на то, что элементарные аффективные реакции можно рассматривать лишь как «пласт» (или линию) многогранного эмоционального опыта, одновременно с которым развивается иной «пласт» эмоций, связанных с интенсивным освоением ребёнком социального содержания [9].

Другой из наиболее популярных точек зрения на эмоциональное развитие как многоуровневый процесс принадлежит В. В. Лебединскому и О. С. Никольской (1990). Подчёркивая, что аффект в широком смысле слова – явление, организующее поведение и сознание ребёнка, авторы выделяют *четыре уровня развития эмоциональной регуляции поведения: первый – уровень* аффективной пластичности, *второй* – индивидуальных аффективных стереотипов, *третий* – аффективной экспансии и *четвёртый* – уровень эмоционального контроля. Каждый из указанных уровней эмоциональной регуляции, по мнению исследователей, имеет для ребёнка уникальный жизненно важный смысл и вносит свой специфический вклад в решение ребёнком задач адаптации и социализации. Выделенные уровни аффективной регуляции образуют в совокупности систему аффективной организации поведения и сознания, имеющую чёткую иерархию. Переживание каждого уровня имеет свою модальность, структуру, динамику и культурные особенности развития [11; 14].

С. Л. Рубинштейн (1999) выделяет *три уровня в развитии эмоционального реагирования*, появление которых в онтогенезе происходит постепенно по мере развития всех психических функций и структур: *первый уровень* – это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Данный уровень связан с физическими чувствованиями удовольствия – неудовольствия, которые обусловлены органическими потребностями; *второй уровень* – составляют предметные чувства (эмоции). Человек осознаёт причину эмоционального переживания; *третий уровень* – связан с более обобщёнными чувствами, аналогичными по уровню обобщённости отвлечённому мышлению [10, с. 579].

В работе А. Д. Кошелёвой, В. И. Перегуда, О. А. Шаграевой (2003) представлены уровни развития эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе: *первый уровень* – соматически обусловленного переживания; в*торой уровень* – аффилиативного, эмпатийного переживания; *третий* – уровень инструментальных эмоций; четвёртый – уровень собственно социальных эмоций [11, с. 38].

Представленные подходы, при всей своей многоликости, отражают единый взгляд исследователей на проблему становления эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте, как многоуровневого процесса, восходящего от элементарных форм эмоционального реагирования к высшим социально-опосредованным, сознательно управляемым формам регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью.

Внимательный анализ исследований зарубежных и отечественных авторов позволяет констатировать, что развитие эмоциональной регуляции представляет собой ряд качественных преобразований, затрагивающих биологические и поведенческие системы, процессы созревания и социализации. При этом опыт социализации вносит важнейший вклад в развитие эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте.

Библиографический список

1. **Белинская, Е. П.** Социальная психология личности [Текст]: Учебное пособие для вузов/ Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

2. **Бреслав, Г. М.** Предметность эмоциональных явлений [Текст] / Г. М. Бреслав // Вестник Московского университета. – 1977. – № 4. – С. 3–11.

3. **Выготский, Л. С.** История развития высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. Соч.: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 328.

4. **Выготский, Л. С.** Учение об эмоциях [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 90–318.

5. **Вилюнас, В. К.** Основные проблемы психологической теории эмоций [Текст] / В. К. Вилюнас // Психология эмоций: – М., 1984. – С. 3–28.

6. **Гальперин, П. Я.** Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом ун-т: Высш. школа, 2002. – 400 с.

7. **Елфимова, Н. В.** Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности [Текст] / Н. В. Елфимова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности.: – М., 1987. – С. 24–31.

8. **Запорожец, А. В.** Эмоции и их роль в регуляции деятельности [Текст]/ А. В. Запорожец // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всес. Съезду психологов СССР. – М., 1977. – С. 62.

9. **Запорожец, А. В.** Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, психологические исследования [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелёва / под ред. А. В. Запорожец. / НИИ дошкольного воспитания Акад. Пед наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

10. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

11. **Кошелёва, А. Д.** Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А. Д. Кошелёва, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.

12. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

13. **Лафренье, П.** Эмоциональное развитие детей и подростков [Текст] / П. Лафренье; пер с англ. М. Васильева, С. Комаров и др. – СПб.: прайм- ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.

14. **Лебединский, В. В.** Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. / под ред. В. В. Лебединского. – М.: изд-во МГУ, 1990. – 517 с.

15. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1982.

16. **Лурия, А. Р.** Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.

17. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 720 с.

18. **Стрелкова, Л. П.** Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка [Текст] / Л. П. Стрелкова // Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада / под ред. А. В. Кошелёвой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

19. **Хомская, Е. Д.** Мозг и эмоции [Текст] / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 464 с.

20. **Griffiths, P. E.** What emotions really are: The problem of psychological categories. – Chicago: University of Chicago Press, 1997.

21. **Harris, P. L.** Children and emotion: The Development of Psychological understanding. – Oxford, England: Blackweii, 1989.

22. **Kopp, C. B.** Regulation of distress and negative emotions: A developmental view/ C. B. Kopp// Developmental Psychology. – V. 25. 1989. – P. 343–354.

23. **Lazarus, R. W.** Cognition and motivation / R. W. Lazarus // Amer. Psychol. – V. 46. 1991. – P. 352–367.

24. **LeDoux, J. E.** Cognitive-emotional interactions in the brain / J. E. LeDoux // Cognition and emotion. – V. 3. 1989. – P. 267–289.

25. **Lewis, H.** Self-development and self-conscious emotions / H. Lewis, M. W. Sullivan, C Stanger, M. Weiss // Child Development. – V. 60. 1989. – P. 146–156.

26. **Sroufe, L. A.** Emotional development: The organization of emotional life in early years / L. A. Sroufe . – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.

27. **Thompson, R. A.** Emotion and self-regulation / R. A. Thompson // Nebraska Symposium on Motivation, 1990. – P. 367–467.

28. **Tikalsky,** E. D. Culture and the structure of childrens fears / E. D. Tikalsky, S. D. Wallace //J. of Cross-Ciltural Psychology. – 1988. – 19 (4). – P. 481–492.

РАЗДЕЛ IX
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 372.851

Бурмистрова Наталия Александровна,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики. Омского филиала федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет Министерства финансов Российской Федерации», bur_na_a@mail.ru, Омск

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Burmistrova Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogics, associate professor of the chair of Higher Mathematics The Omsk branch of the federal state-financed educational institution of higher professional education "State University of the Ministry of Finance of the Russian Federation", bur_na_a@mail.ru, Omsk

CONCEPTUAL FOUNDATION OF THE PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMICS BASED ON COMPETENCY BUILDING APPROACH

Переход в 2011/2012 учебном году российских вузов на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО) существенно меняет характер требований к подготовке конкурентоспособных выпускников, выделяя приоритетность направленности образовательного процесса на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, которая может быть обеспечена как средствами дисциплин профессионального цикла, так и дисциплин математического и естественнонаучного цикла.

В соответствии с основными направлениями модернизации отечественного образования, регламентированными положениями Болонской декларации, концептуальной основой профессионально направленного обучения в высшей школе является компетентностный подход. В настоящей статье рассмотрим особенности создания концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода.

Существуют два различных варианта трактовки понятия профессиональной направленности в обучении. Представители первого направления под профессиональной направленностью понимают систему потребностей, мо-

тивов, интересов, выражающих отношение личности к будущей профессиональной деятельности. В этом случае профессиональная направленность является ведущим мотивом обучения, стимулирующим познавательную деятельность студентов. С точки зрения конкретных учебных дисциплин, уровень профессиональной направленности зависит от двух составляющих: отношения к профессии и отношения к учебному предмету. Второй подход состоит в том, что под профессиональной направленностью рассматривается проблема отбора содержания образования на основе организации межпредметных связей учебных дисциплин [13].

Анализ и сопоставление подходов позволяют сделать вывод о том, что проблема профессиональной направленности обучения сложна по своей структуре и содержанию, поскольку включает формирование как социальной и психологической направленности на будущую профессиональную деятельность, так и межпредметные связи в организации и содержании обучения. Сделанный вывод положен в основу принятой в настоящей статье трактовки понятия «профессиональная направленность обучения». Под профессиональной направленностью обучения математике понимаем такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют логике построения курса математики и моделируют познавательные и практические задачи профессиональной деятельности [3].

Проблема профессиональной направленности традиционно интересует исследователей. Различным аспектам профессиональной направленности обучения математике в вузе посвящены работы ведущих отечественных ученых В. А. Далингера, В. М. Монахова, А. Г. Мордковича, В. В. Фирсова, Л. В. Шкериной и др.

Несмотря на широкий круг исследований, посвященных различным аспектам профессиональной направленности математической подготовки студентов экономических специальностей вузов: И. Н. Коновалова [6], Е. Ю. Наведенина [8], Е. Б. Чуяко [15], отсутствует научная концепция профессионально направленного обучения математике студентов направления «Экономика» в условиях уровневой структуры высшего профессионального образования. В этой связи, в рамках настоящей статьи представляется актуальным выделить факторы, обуславливающие необходимость создания концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика», сформулировать ее основные положения и дидактические условия реализации с позиций компетентностного подхода.

Учитывая, что одним из главных психолого-педагогических аспектов проблемы организации профессионально направленного обучения математике является повышение мотивации к изучению данной предметной области, определяющей, в свою очередь, личностное развитие будущего бакалавра, обратимся к раскрытию возможностей формирования у студентов

познавательного интереса с позиций компетентностного подхода, объединяющего интересы личности, общества и государства.

Анализируя взгляды исследователей в отношении ценности познавательного интереса для формирования личности в условиях полипарадигмальности современной педагогической ситуации, представляется актуальным мнение Г. И. Щукиной [16], согласно которому познавательный интерес есть особая избирательная направленность личности на процесс познания, избирательный характер которой определяется заинтересованностью в предметной области знаний. Данная трактовка интереса близка к определению социальной установки, выражающей отношение к объектам, имеющим личностный смысл.

Поскольку в системе высшего образования избирательный характер познавательного интереса определяется, прежде всего, перспективами реализации целей и задач будущей профессиональной деятельности, характеризующими профессиональную направленность предметной подготовки, сформированность познавательной мотивации проявляется в личностной активности студента к изучению данной предметной области.

Очевидно, что когда у студента появляется познавательный интерес к той или иной области знаний, возникает желание углубиться в эту область, ресурсы времени оказываются недостаточными. Мы разделяем точку зрения Г. В. Дорофеева [5] о том, что стремительная динамика современного общества резко сокращает долю знаний, получаемых в процессе обучения, по отношению к информации, необходимой для полноценной деятельности в изменяющемся социуме. Вследствие этого, при подготовке будущего бакалавра приоритетной является задача развития следующих качеств:

– умение выстраивать алгоритмы действий, генерировать новые идеи;

– возможность порождать необычные идеи, отклоняясь от традиционных схем, разрешать проблемные ситуации.

Очевидно, что указанные качества являются условием относительно безболезненной адаптации выпускника вуза к условиям динамично развивающегося общества.

Учитывая требования ФГОС ВПО, нами был проведен анализ профессиональных задач, соответствующих видам профессиональной деятельности бакалавра направления «Экономика». Результаты анализа обнаружили необходимость владения им способностью вырабатывать новую стратегию профессионального поведения. При этом очевидно, что отсутствие полного перечня возможных ситуаций, которые могут встретиться выпускнику в будущей профессиональной деятельности, обуславливает целесообразность расширения творческих возможностей студентов.

Когда человек решает творческую задачу, ищет выход из трудной ситуации, в его голове происходит сложнейший психический процесс, который носит название творческого мышления. Попытки проникнуть в механизм творческого процесса предпринимали многие известные исследователи в различных областях научного знания, в частности, Д. Гилфорд, А. Маслоу, А. Пуанкаре, Э. Торренс, Г. Уоллес и др.

Огромный вклад в изучение закономерностей творческого мышления сделан отечественными психологами и педагогами В. В. Афанасьевым, В. Н. Дружининым, А. Н. Леонтьевым, А. Н. Луком, С. Л. Рубинштейном и др.

Исследование психолого-педагогических особенностей развития творческого мышления – достаточно сложная проблема, поскольку внутренняя сущность природы творчества недоступна непосредственному восприятию. В этой связи, несмотря на многовековую историю изучения, возможности формирования творческого мышления остаются недостаточно раскрытыми.

Анализируя подходы известных представителей психологической науки к характеристике понятия «творческое мышление», в рамках создания концепции профессионально направленного обучения математике на основе компетентностного подхода, под творческим мышлением будущего бакалавра будем понимать процесс познания индивида, связанный с созданием субъективно нового продукта, открытием «…неизвестного ему условия или способа профессионально компетентного действия» [4, с. 27].

В логике вышесказанного представляется важным отметить тот факт, что именно подростковый и юношеский возрасты считаются рядом авторов (1̃213 лет по Э. Торренсу, 1̃320 лет по В. Н. Дружинину) наиболее сензитивным периодом для развития творческого мышления.

Таким образом, в качестве психолого-педагогических факторов, определяющих необходимость создания концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика», полагаем целесообразным выделить:

– мотивационный фактор, состоящий в возможности формирования у студентов познавательной мотивации к изучению математики, обусловленной профессиональными интересами;

– фактор личностного развития, способствующий повышению уровня творческого мышления выпускников, обеспечивающего формирование опыта творческой деятельности и способности адаптации к новым жизненным и профессиональным обстоятельствам.

Учитывая выделенные факторы, определим основные положения концепции профессионально направленного обучения математике с позиций компетентностного подхода.

Известно, что на уровне профессиональной школы принято выделять следующие закономерности обучения:

– обусловленность образования потребностью общества в подготовке конкурентоспособных кадров;

– зависимость содержания обучения от целей и задач, отражающих потребности общества;

– наличие межпредметных и внутрипредметных связей учебных дисциплин;

– взаимосвязь преподавания и учения в целостном образовательном процессе.

На основании выделенных закономерностей определяются дидактические принципы, которые можно объединить в группы:

– принципы, регулирующие овладение студентами предметными знаниями, умениями и навыками;

– принципы, позволяющие развивать мотивационную, интеллектуальную и эмоциональную сферы студентов;

– принципы, обеспечивающие качество образовательного процесса.

В современной дидактике высшей школы существует многообразие подходов к конкретизации принципов обучения в зависимости от принятой научной концепции. Неоднозначность используемых трактовок, отсутствие иерархии дополняется изменчивостью социального заказа, обусловленного динамичным развитием общества, способствующим как снижению, так и повышению роли того или иного критерия. Данный процесс, как отмечает Ю.К. Бабанский, можно считать вполне естественным, так как «дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, поскольку синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием» [11, с. 73].

Анализ научных подходов к выделению дидактических принципов, проведенный в логике настоящего исследования, позволил определить приоритетную роль общедидактического принципа профессиональной направленности обучения, что обеспечило возможность, опираясь на теоретические основания разработки научной концепции обучения на основе компетентностного подхода, выделить основные положения концепции профессиональной направленности обучения математике:

– учет требований ФГОС ВПО к результатам освоения основной образовательной программы, определяющих цели обучения в соответствии с необходимостью применения предметных образовательных результатов в будущей профессиональной деятельности;

– дидактическая обработка содержания учебной дисциплины «Математика», обеспечивающая включение технологий предметного обучения в контекст решения значимых проблем из сферы будущей профессиональной деятельности;

– разработка форм, методов, средств обучения в зависимости от проектируемых целей и содержания обучения;

– организация контрольно-оценочной деятельности в рамках целенаправленного мониторинга предметных образовательных результатов.

Учитывая, что проблема профессиональной направленности включает в себя наряду с психолого-педагогическим и методическим также дидактический аспект, обратимся к выделению дидактических условий реализации концепции профессионально направленного обучения на основе компетентностного подхода.

В рамках настоящей статьи под дидактическими условиями реализации концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» будем понимать совокупность мер, направленных на повышение качества их подготовки к будущей профессиональной деятельности, обеспечение конкурентоспособности на рынке труда [12].

Конструирование дидактических условий обуславливает учет факторов, определяющих цель, содержание дисциплины и требования к уровню освоения программы. При этом в качестве факторов, влияющих на формирование продуктов дидактического процесса, выделяют: учебный материал, организационно-педагогическое влияние, обучаемость студентов, учебное время [12]. Учитывая, что обучаемость студента – это данность, учебное время определено программой, среди перечисленных факторов конструированию поддаются два – учебный материал и организационно-педагогическое влияние (организационные формы, методы и средства обучения).

Выполнено достаточно много исследований, посвященных конструированию условий организации профессионально направленного обучения: дидактических, педагогических, методических, управленческих и пр. Важнейшие из них группируются вокруг формирования познавательной мотивации, создания профессионально подобных развивающих ситуаций, ориентации содержания предметного обучения на требования рынка труда, использование активных и интерактивных форм и методов обучения, мониторинга параметров личностного и профессионального развития и пр.

Определим дидактические условия реализации концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» с позиций компетентностного подхода.

Очевидно, что в контексте профессиональной направленности обучения математике особую значимость приобретает интеграция математической и профессиональной подготовки будущих бакалавров, обусловленная следующими обстоятельствами:

– увеличение объема информации, сообщаемой студентам, приводит к необходимости качественных изменений содержания образования;

– расширение процесса интеграции наук требует развития умений согласованно применять знания различных учебных дисциплин.

В логике настоящей работы представляется значимым отметить роль математического моделирования в интеграции математической и профессиональной подготовки будущих бакалавров направления «Экономика». Увеличивающийся объем информации, в том числе в сфере экономики и финансов, требующий формирования умений комплексно примененять знания различных дисциплин, создает предпосылки к интеграции учебных предметов. При этом в качестве инструмента управляемой интеграции целесообразно выделелить межпредметные связи, целенаправленная реализация которых на уровне знаний возможна с использованием математических моделей, а на уровне видов деятельности – метода математического моделирования как комплексного, интеллектуального приема.

С целью выбора методов, средств и организационных форм профессионально направленного обучения математике в условиях компетентностного подхода представляется целесообразным создание профессионально ориентированной среды обучения посредством представления содержания математического образования и технологий изучения математики в контексте

будущей профессиональной деятельности. При этом очевидно, что в рамках предметной математической подготовки, высшая школа должна не только обеспечить конструирование знаний и умений, но и развить мотивацию, ценностные ориентации, качества личности, которые станут фундаментом для дальнейшего углубления в теорию и практику профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, невозможно без применения современных обучающих технологий, инициирующих познавательную активность студентов. Неслучайно, прообразом современных представлений компетентностного подхода считают идеи личностно ориентированного образования.

Данная позиция обусловлена рядом объективных обстоятельств:

– во-первых, динамичное развитие общества требует подготовки выпускника вуза способного решать широкий спектр профессиональных задач, обладая опытом познавательной деятельности;

– во-вторых, уровень подготовки будущего бакалавра не может определяться лишь знаниями и умениями, полученными в процессе обучения, значительную роль играют профессионально важные качества личности, ценностно-смысловые ориентации;

– в-третьих, личностно ориентированный подход обеспечивает смещение акцента с освоения предметных знаний, умений и навыков на выращивание личностного потенциала будущего бакалавра, определяющего уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

Учитывая вышесказанное и обобщая результаты педагогических исследований Е. В. Бондаревской [1], С. И. Осиповой [9], В. В. Серикова [14] и др., под личностно ориентированным подходом к обучению математике понимаем ориентацию образовательного процесса на развитие личностных качеств студентов, обеспечивающую формирование субъективного опыта деятельности путем создания личностно ориентированных учебных ситуаций.

Анализ теоретических результатов внедрения личностно ориентированных технологий обучения, а также опыт педагогической практики, определяют возможность расширения границ применения личностно ориентированного подхода для создания профессионально ориентированной среды обучения в контексте будущей профессиональной деятельности.

Учитывая вышесказанное, рассмотрим роль контекстного обучения в качестве одной из современных профессионально ориентированных образовательных технологий, используемой в процессе математической подготовки. Результаты научных исследований А. А. Вербицкого, автора технологии контекстного обучения, определяют целесообразность усвоения содержания образования не путем передачи информации, а в результате собственной познавательной активности личности. При этом личностное включение студента в освоение основ будущей профессиональной деятельности возможно только при наличии профессиональной мотивации, формируемой путем сочетания познавательного интереса с контекстом будущей профессиональной деятельности, что обуславливает конструирование содержания

контекстного обучения как «переодетый» в дидактические одежды предмет будущей профессиональной деятельности.

В этой связи, рассматриваемая в рамках традиционного обучения в качестве основного элемента содержания образования предметная задача в условиях контекстного обучения должна быть спроецирована на систему профессиональных задач будущего бакалавра. Данная направленность контекстной технологии обеспечивает построение предметных задач таким образом, чтобы реальное содержание профессиональной деятельности, сначала «свернутое» до знаковых систем, «переодеть» в дидактические одежды, сделать адекватным формам учебно-познавательной деятельности студента, а затем посредством этой деятельности «вернуться» к реальной ситуации с новым, обогащенным видением поставленной проблемы.

Решая в рамках дисциплины «Математика» задачи, отражающие реальные ситуации из сферы будущей профессиональной деятельности, студенты, как правило, строят и исследуют математические модели изучаемых процессов и формируют первичные навыки математического моделирования, используемого в качестве приема обучения творческой деятельности и обеспечивающего целенаправленный поиск решения профессиональных проблем. Наряду с конструированием профессионально значимого содержания обучения, дидактические возможности контекстной технологии обеспечивают создание деятельностного аспекта посредством активных форм и методов обучения, задающих движение познавательной деятельности студента от собственно учебной к профессиональной деятельности [7].

Таким образом, обеспечивая личностное включение студента в освоение содержания профессиональной деятельности в рамках предметной математической подготовки, технология контекстного обучения создает условия для формирования профессионально компетентного выпускника вуза, способного не только воспроизводить известный социальный опыт, но и обогащать его за счет собственного творческого развития.

Определяя дидактические условия реализации концепции профессионально направленного обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика», наряду с интеграцией математической и профессиональной подготовки, а также созданием профессионально ориентированной среды обучения, представляется значимым выделить роль объективной оценки уровня результатов предметного обучения с позиций компетентностного подхода, используя дидактические возможности педагогического мониторинга [10].

Известно, что терминологический смысл понятия «мониторинг» происходит от латинского слова monitor, что значит напоминающий, надзирающий. Термин широко используется в различных областях и означает систематическое наблюдение за исследуемым процессом с целью выявления его соответствия ожидаемому результату. Выступая необходимым компонентом процесса обучения, педагогический мониторинг идет дальше традиционной диагностики образовательных результатов, благодаря регулярности, строгой направленности и высокой технологичности.

Используя результаты научных исследований [2], в роли объекта педагогического мониторинга в рамках настоящего исследования будем рассматривать математическую компетентность как результат предметной математической подготовки будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода.

Отмечая существенное влияние мониторинга на качество образовательных результатов, выраженных в терминах, соответствующих требованиям ФГОС ВПО, полагаем необходимым выделить возможность преобразования внешней информации о сильных и слабых сторонах личности студента во внутреннюю саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг и, как следствие, саморазвитие будущего бакалавра.

Таким образом, рассмотренные в настоящей статье дидактические возможности организации профессионально направленного обучения математике обусловили необходимость выделения в качестве совокупности мер, обеспечивающих положительную динамику формируемых образовательных результатов, следующих дидактических условий реализации концепции профессионально направленного обучения математике:

– интеграция математической и профессиональной подготовки средствами математического моделирования;

– создание профессионально ориентированной среды обучения посредством представления содержания математического образования и технологий изучения математики в контексте будущей профессиональной деятельности;

– педагогический мониторинг уровня сформированности математической компетентности как результата профессионально направленного обучения математике.

Реализация представленного комплекса взаимосвязанных дидактических условий реализации концепции профессионально направленного обучения математике призвана обеспечить новый, компетентностный уровень математической подготовки будущих бакалавров направления «Экономика» в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11– 17.

2. **Бурмистрова, Н. А.** Мониторинг образовательных результатов при обучении математике в условиях компетентностного подхода [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 2. – С. 3–8.

3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. **Вербицкий, А. А.** Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий [Текст] / А. А. Вербицкий. // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 1. – С. 24–34.

5. **Дорофеев, Г. В.** О принципах отбора содержания школьного математического образования [Текст] / Г. В. Дорофеев // Математика в школе. – 1990. – № 6. – С. 2–5.

6. **Коновалова, И. Н.** Профессиональная направленность обучения математике на экономических факультетах вузов [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Коновалова. – Елец, 2006. – 24 с.

7. **Бурмистрова, Н. А.** Цели, структура и содержание курса «Математика» в экономическом вузе в условиях компетентностного подхода [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 34–43.

8. **Напеденина, Е. Ю.** Формирование профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Ю. Напеденина. – М., 2008. – 24 с.

9. **Осипова, С. И.** Теоретическое обоснование построения и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся [Текст]: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / С. И. Осипова. – Красноярск, 2001. – 348 с.

10. **Бурмистрова, Н. А.** Модель методической системы обучения математике будущих специалистов финансовой сфере в условиях компетентностного подхода [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 307–314.

11. **Педагогика** [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

12. **Подласый, И. П.** Педагогика [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

13. **Розанова, С. А.** Математическая культура студентов технических университетов [Текст] / С.А. Розанова. – М.: ФИЗМАТЛИТ. – 2003. – 176 с.

14. **Сериков, В. В.** Личностно ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

15. **Чуяко, Е. Б.** Обучение профессионально-ориентированной математической деятельности студентов экономических специальностей вуза [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Б. Чуяко. – Астрахань, 2009. – 19 с.

16. **Щукина, Г. И.** Актуальные вопросы формирования интереса в обучении [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1984. – 192 с.

УДК 378. 1

Войтюк Игорь Аркадьевич

Заведующий отделением психолого-педагогической реабилитации ОГУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», vojtuk69@bk.ru, с. Весёлая-Лопань, Белгородская обл.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗАКОНА ПОЛЯРНОСТИ

Voytyuk Igor Arkadievich

Head of a section of psychological and pedagogical rehabilitation RPI «Rehabilitation center for children and teenagers with limited ability», vojtuk69@bk.ru, c. Весёлая-Лопань, Белгородская обл.

THE CONTINUITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF LAW OF POLARITY

Теория закона полярности имеет натурфилософские корни. Известно, что сущность всякой действительности характеризуется единством противоположных деятельных сил. Это единство Шеллинг назвал «полярностью».

В педагогике в отличие от естественных наук это понятие стало использоваться сравнительно недавно не только как «свойство, состояние полярного, притяженье разноимённых и отвращенье одноимённых крайностей» [3, с. 269], но как «полярные отношения между противоположными полюсами одного и того же единства» [4, с. 70].

Например, Рудольф Штайнер рассматривает человеческое тело в морфологическом плане, как полярность нервной системы и органов чувств, с одной стороны, и системы обмена веществ, с другой. Его идея функциональной и морфологической трёхчленности и основанное на ней понимание связи душевной, психической жизни с телом даёт возможность включить физиологический элемент внутрь педагогики, понять процессы обучения с точки зрения физиологии [6].

Мария Монтессори [11] считает, что существует духовный феномен, способный охватить всё сознание, как ребёнка, так и взрослых людей. Этот феномен является одним из постоянных аспектов процесса внутреннего становления человека. В ходе раскрытия сущности «поляризации внимания» М. Монтессори указывает на различные аспекты этого состояния, которое «достигается с помощью умения человека отстраниться от внешнего мира» [Там же, с. 30].

В этой связи следует упомянуть Эрнста Крика, который говорит, что человек, как личность это замкнутое целое, состоящее из тела, души и духа, которые находятся в полярных напряжениях по отношению друг к другу, не нарушая, однако при этом единства. Для Крика определённый человек

не является автономной единицей, но членом общества. Его отношения с обществом подчинены тем же законам полярности, непрерывности и совпадения [7].

Таким образом, закон полярности («двойственности» [3, с. 269]), «первонапряжения» [9, с. 353]) физического и духовного находит свой отклик в педагогике.

Если учесть, что этот закон, как отмечает А. И. Ерёмкин, в школьной практике «проявляется на каждом шагу: ученик – ученица, учитель – ученик, знание – не знание, цель воспитания – конечный результат, научное знание – житейское знание, урочная работа – самостоятельная работа, биологические факторы – социальные факторы и т. д.» [4, с. 72], то можно представить, как обязательное школьное обучение неизбежно поляризует общество.

В ходе нашего исследования внимания заслуживает тот факт, что «двойственность» является не только первичным структурным свойством полярных отношений, например, между учеником и учителем, или учителем и родителем, как «полярно противоположными силами» [5, с. 50], но изменяемым выражением их коррелятивных отношений, в которых участвуют многие факторы.

А. Цирюльников считает, что «такое ведь не каждый день случается, может быть, раз в сто лет, чтобы учитель перешёл на позицию родителя, родитель – учителя, и всё это объединилось в одних лицах. И легко снялось вечное противоречие между семьёй, школой, обществом и государством» [13, с. 19]. В данном случае речь идёт о культурно-образовательной инициативе. А. Цирюльников противопоставляет современную школу шаманской школе, ещё помнящей про «круг сердца», по которому «живут творцы – у якутов это кузнецы, шаманы и богатыри. И дети до пяти лет…» [Там же, с. 61].

Однако возникает вопрос: каким образом коррелируют духовный и физический уровни или мы рассматриваем их полярность как первичную структуру, благодаря которой «бессознательное бытие только может, и то не иначе, как мало по малу, обратиться в сознание» [8, с. 4].

В рамках данной статьи мы предполагаем, что «круг сердца» (интуиция) – это и есть духовный уровень бессознательного бытия, который чем-то напоминает сказанное Н. С. Лесковым в его произведении «Левша»: «наша наука простая: по Псалтырю, да по Полусоннику» [10, с. 382]. Известное литературное высказывание позволяет отчётливее в отличие от научного объяснения представить, например, преемственность обучения, взаимосвязанную с вышеупомянутыми уровнями, в контексте полярности. Однако представить с точки зрения понятия информации, как педагогического феномена, имеющего фундаментальное значение, а не только в значении «утренних свежих газет». Об этом мы скажем дальше.

Например, выходец из крестьян в XIX веке при всей своей природосообразности, поработав несколько лет «в мальчиках» (мытьё посуды, уборка

в зале и на кухне), при удаче, вскоре мог стать «шестёркой» (официантом заурядного трактира) и не более того. Однако, если бы крестьяне-отходники «из арифметики по крайности хоть четыре правила сложения знали, то им было гораздо пользительнее, чем весь Полусонник» [10, с. 382]. В этом случае интуиция, как утверждает В. В. Краевский, была бы единственно, как непосредственное знание, которое порождалось бы во взаимодействии деятеля с объектом (учителя с учеником).

На наш взгляд, с одной стороны это яркий пример корреляции духовного и физического уровней, т. е. интуиция становится на позицию непосредственного знания, благодаря полярным отношениям учителя и ученика.

С другой – интерес вызывает тот факт, что интуиция, которая предположительно сопоставима с «Mneme» [11] как памятью особого рода, которая исходит из темноты бессознательного, может фиксироваться в сознании с помощью таинственной сенсибилизации так, что внешне ничего незаметно.

Следует обратить внимание, что в обоих случаях духовный (интуитивный) уровень можно соотнести с внутренней информацией, а физический (непосредственное знание или сознание) – с внешней. При этом необходимо учитывать «определение внутренней информации как разнообразия возможностей (или просто разнообразия) системы и внешней информации как отражённого разнообразия» [2, с. 103].

Сошлёмся в исследовании на Гухмана В. Б., который считает, что информация может быть физичной в том же нетрадиционном смысле, в каком физичен, например, ненаблюдаемый физический вакуум, единым фундаментальным принципом которого является EGS-концепция его универсальных поляризационных (фазовых) состояний. Он доказывает, что, если материя – философская категория, тем более таковой является информация как всеобщее фундаментальное отношение между формами (в том числе между материальными формами и сознанием) [2].

Поэтому мы согласны с А. И. Ерёмкиным в том, что в парадигме преемственности должны быть обозначены изначально две линии: во-первых, физическая, т. е. передача знания, имеющего отношение к сфере научного видения мира, а также и к сфере поведения человека в данном мире; во-вторых, духовная, т. е. всё то, что связанно с познанием сверхчувственного бытия человека [5].

Э. А. Баллер неслучайно пишет, что «преемственность – это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания…» [1, с. 15]. Он вводит понятие поступательной и инволюционной преемственности, которая «в каждом конкретном случае отрицания сугубо специфична» [1, с. 21], и «в зависимости от направления развития меняет свой знак» [1, с. 40].

Исходя из вышесказанного, можно согласиться, что «полярность – это специфическая ориентация активности в пространстве» [12, с. 139]. Следовательно, траекторию преемственности определяет предположительно полярность тем, насколько она активна и сменой какого знака ориентирована.

Следует заметить, что в условиях реабилитации учащихся понятие инволюционной преемственности подразумевает создание нового качества обучения. Необходимо переструктурирование объекта для вновь поступательной диалектики, поскольку диалектический скачок уступает место педагогическому анжамбману (перенос, перескок), в нашей терминологии.

Таким образом, если мы говорим о современной парадигме преемственности, т. е. информационной (фундаментальной) взаимосвязи физического и духовного с одной стороны, и знаковости траектории преемственности с другой, то мы говорим о диалектическом скачке и противоположном ему педагогическом анжамбмане. Перенос (условно назад) образует педагогическое «первонапряжение», выраженное в динамике поиска устойчивого равновесия реабилитационной и общеобразовательной программ. Он ориентирует профессионально-педагогическую культуру педагога-реабилитолога, способного своими усилиями устранять (поляризовать) педагогический вакуум (неведение), т. е. менять направление определённых участков индивидуальной образовательной траектории учащегося в процессе реабилитации. Неслучайно «преемственность для каждого данного процесса будет всегда конкретно-отличной» [1, с. 21]. В результате возникает «двойственность», это единство прерывного и непрерывного в преемственности или информационном потоке, в нашем исследовании.

Надо заметить, И. В. Суханов в границах общественного прогресса первым разделил преемственность на потоки (в области производственно-технических и экономических отношений, в области политических и правовых, нравственных, эстетических отношений, а так же в сфере социальных отношений – межклассовых, межгосударственных, национальных, семейных). В каждом из этих потоков преемственности поколений действуют свои особые социальные механизмы, научное исследование которых, есть первая предпосылка сознательного управления процессом преемственности.

Экстраполируя идею И. В. Суханова, с педагогической точки зрения мы рассматриваем преемственность обучения в реабилитационном центре и общеобразовательной школе как информационный поток с множеством реабилитационных составляющих (биологическая, психологическая, социальная, культурологическая, общеобразовательная и т. д.). Эти составляющие определяют образовательные возможности в ретроспективной или перспективной программах реабилитационных услуг, предоставляемых учащемуся-реабилитанту, в нашей терминологии.

Мы не берём во внимание иерархичность преемственности в нагромождении «вертикалей» и «горизонталей». Единственно траектория информационной положительной направленности и инверсионно-информационной – отрицательной, позволяет сравнивать преемственность с поляризованным информационным потоком, вбирающий в себя всё многообразие философской и дидактической категоричности (определённости, безусловности).

Этот поток имеет обязательный «инверсионный след» (знания, умения, навыки и т. д.). Собственно на этот «след», по которому легко можно «най-

ти» учащегося, что бы оказать ему педагогическую помощь как реабилитанту, ориентируются организационно-педагогические условия полярной преемственности обучения школьника в системе «центр-школа». При этом в результате свободного выбора учащимся-реабилитантом своих образовательных возможностей, определяющих личную социальную ценность реабилитации, как образовательные ресурсы, создаётся новый подход к образованию. В данном случае «социальное обучение» [10, с. 192] выступает как «акт оказания помощи» [Там же с. 193] и является полярным по отношению к школьному обучению. Это подтверждает, что в условиях реабилитации, как и «в каждом педагогическом явление, в каждом участнике учебно-воспитательного процесса, всегда действует Закон полярности» [5, с. 50].

Более того «двойственность» преемственности обучения в нашем исследовании включает в себя как двухуровневую (духовную и физическую) полярность отдельно взятого объекта (учащегося), так и его полярное отношение как субъекта (реабилитанта) к педагогическому явлению, обусловленному процессом реабилитации.

Этот процесс с одной стороны всегда подразумевает педагогическое восстановление (сукцессию) непосредственных знаний учащегося-реабилитанта. Последний очень часто вследствие, например, глубокой физической травмы всего-навсего вспоминает утраченное во времени. С другой стороны, для учащегося (не обязательно реабилитанта) «весь смысл обучения состоит в том, что бы обеспечить выход подсознанию индивида во внешний мир» [4, с. 226].

Таким образом, закон полярности духовного (интуитивного) и физического (как непосредственное знание) уровней с точки зрения информации как педагогического феномена выступает видимым гарантом преемственности обучения в школьной практике, к которой можно отнести и прохождение курса реабилитации учащимся. Следует добавить, что в современной методической литературе понятие реабилитации часто употребляется в значении обучения. Это ещё раз говорит о единстве системы «центр-школа» и определяет дальнейшие перспективы исследования полярной преемственности обучения детей и подростков с ограниченными возможностями.

В этой связи, хотелось бы закончить статью высказыванием Карла Поппера, который замечает, что все предложенные диалектиками примеры выявляют одно – а именно то, что наш мир обнаруживает иногда определённую структуру, которую можно описать, пожалуй, с помощью слова «полярность».

Библиографический список

1. **Баллер, Э. А.** Преемственность в развитии культуры [Текст] / Э. А. Баллер ; Академия наук СССР, Ин-т философии. – М.: Изд-во «Наука», 1969. – 292 с.

2. **Гухман, В. Б.** Философская сущность информационного подхода [Текст]: дисс. … докт. философ. наук / В. Б Гухман. – Тверь-Москва: Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Тверской гос. техн. ун-т, 2001. – 399 с.

3. **Даль Владимир.** Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / Владимир Даль: Т. 1 – 4. М.: Русский язык, 1978 – Т. 3. П. 1980. – 555 с.

4. **Ерёмкин, А. И.** Концепция человекоцентрической системы образования России: [Текст] монография / А. И. Ерёмкин. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2008. – 270 с.

5. **Ерёмкин, А. И.** Педагогика «поющих звёзд»: [Текст] монография / А. И. Ерёмкин. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. – 286 с.

6. **Загвоздкин, В. К.** Педагогико-антропологические и дидактические аспекты процесса обучения Вальдорфской школы [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук / В. К. Загвоздкин. – Москва: Московский городской психолого-педагогический ун-т, 2009. – 22 с.

7. **Крик, Э.** Преодоление идеализма: основы расовой педагогики [Текст]/ Э. Крик ; пер. с нем. А. М. Иванов ; предисл. В. Б. Авдеев и А. М. Иваноа. – М.: Белые альвы, 2004. – 432 с.

8. **Карус, Г.** Сравнительная психология или история развития души на различных стадиях животного мира Г. Каруса [Текст] / Г. Карус ; пер. с нем. А. Смирнова. – М.: Изд. книготорговца Клавдия Шамова, 1867. – 207 с.

9. **Краткая** философская энциклопедия. [Текст] – М., Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.

10. **Лесков, Н. С.** Повести. Рассказы / Н. С. Лесков. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: «Олимп», 2002. – 683 с.

11. **Основополагающие** идеи педагогики Монтессори: из псиьменного наследия и сферы практической деятельности Марии Монтессори / сост.: П. Освальд, Г. Шульц-Бенеш. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 224 с.

12. **Синнот, Э.** Морфогинез растений [Текст] / Э. Синнот ; под ред. и пред. проф. И. Г. Серебрякова ; пер. с англ. Г. Л. Клячко-Гуревич и Н. Л. Клячко. – М.: Иностранная литература, 1963. – 603 с.

13. **Цирюльников, А.** Десять ночлегов с воином, шаманом и кузнецом: очерки по этнопедагогики [Текст] / А. Цирюльников. – СПб.: Искусство России, 2003. – 80 с. – (Сельская школа со всех сторон)

УДК 378.01

Докучаева Ирина Михайловна

Соискатель Межрегионального открытого социального института, Марий-Эл, Taniana1@yandex.ru

Швецов Николай Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор Межрегионального открытого социального института, Марий-Эл

РОЛЬ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛИНИК ВУЗОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

Dokuchaeva Irina Mihailovna

Applicant of Interregional Open Social Institute, Marii-El, Taniana1@yandex.ru

Shvetsov Nikolai Mihailovich

Doctor of education, professor of Inter-Regional Open Social Institute, Marii-El

THE ROLE OF LEGAL UNIVERSITY CLINICS IN SHAPING THE SKILLS OF FUTURE LAWYERS

Задачей юристов является, прежде всего, не создание нового знания, а продуктивное использование полученных знаний на практике, эффективной переподготовке и повышении квалификации. Необходимость эта возникает постоянно с учетом эффективной и личностной самореализации. Поэтому, результаты обучения – это формулировка того, что должен знать, понимать и уметь юрист по завершении обучения. Такое понимание обучения обуславливает необходимую активность будущего юриста и его ответственность за собственное профессиональное и личностное развитие.

В демократическом правовом государстве к юристу предъявляются высокие профессиональные и морально-этические требования. Для того чтобы отвечать этим требованиям, каждый юрист, должен постоянно повышать свой общий культурный и профессиональный уровень, чтобы полностью отвечать современным требованиям и высокому предназначению юридической профессии в жизни общества. Для того чтобы быть квалифицированным юристом, надо обладать обширными знаниями и опытом правовой работы. В силу характера своей профессиональной деятельности юрист должен обладать не только глубокими юридическими знаниями, но и высокой правовой культурой, профессиональной этикой. Специалисту в области права присущи общие черты, которые не зависят от вида выполняемой специалистом этого профиля работы. К таким чертам относятся: гуманизм

и справедливость выполняемых государственных функций, творческий исследовательский характер, самостоятельность и независимость в суждениях и принятии решений, организаторский характер и т. д. [1]

Сейчас актуален вопрос о дополнении известных и ставших традиционными методов правового обучения и воспитания новыми формами. Среди традиционных можно назвать беседы, семинары, лекции, изучение научной литературы, факультативные занятия, в рамках которых студенты юридических вузов овладевают правовыми знаниями. С развитием и внедрением новых методик преподавания в рамках традиционного высшего образования связано развитие юридических клиник. И то и другое предопределяется расширяющимися международными связями Российской Федерации в рамках образовательного процесса, ассимилированием оправдавших себя за рубежом определенных форм обучения, а также деятельностью международных фондов, представляющих финансирование в виде грантов под вышеуказанные проекты [2].

Учебный процесс на юридических факультетах вузов должен иметь практическую направленность на всех его стадиях, во всех его аспектах и формах. Исследователи утверждают, что перед профессорско-преподавательским составом и руководством юридических вузов ставятся задачи сформировать в вузе новые профессионально-образовательные, социально-образовательные, научно-исследовательские и управленческие практики [3; 4]. Е. Н. Доброхотова считает, что практическая юриспруденция является относительно самостоятельным звеном юридической науки и преподавательской деятельности, предметом которой являются профессиональные компетенции юриста, представляющие собой систему общих (необходимых для успешной деятельности юриста, независимо от сферы специализации) практических умений, навыков, приемов, предполагающих в то же время развитое профессиональное правосознание [5].

Как отмечают член квалификационной коллегии судей Республики Марий Эл, д. п. н., профессор Н. М. Швецов и член Ассоциации юристов РФ, д. эк. н. М. Н. Швецов, после окончания учебного заведения и получения определенных практических навыков юридической деятельности специалисты с квалификацией юриста пытаются сдать экзамены и получить возможность работы в качестве мировых и федеральных судей, адвокатов и работников правоохранительных органов. Если последние не нуждаются в значительной теоретической подготовке, то для прохождения на должность судьи или адвоката нужно сдать экзамен и показать свою компетентность. Находясь на посту Президента РФ, В. В. Путин не рекомендовал принимать в судейское сообщество лиц, которые, окончив юридический вуз и имея навыки практической работы, сдали квалификационные экзамены на занятие должности судьи с удовлетворительной оценкой хотя бы по одному из направлений правовой деятельности или не смогли решить практические задачи, которые им предложила квалификационная коллегия [7].

Наиболее слабые знания, как показывает практика, дают представители различных вузов, которые готовили своих выпускников через систему представительств и филиалов по заочной и ускоренной форме обучения. Лучше выглядят те, кто прошел полный курс обучения на очном отделении. Если раньше основную массу юристов в Республике Марий Эл составляли выпускники московских, казанских, саратовских учебных заведений, то в последние 15 лет к ним присоединились выпускники вузов из Йошкар-Олы. Как отмечают Н. М. Швецов и М. Н. Швецов в студенческой среде потоки идут крайне неравномерно с точки зрения их базовой подготовки в школах и техникумах, а также в системе вузовской деятельности будущих юристов. Так, если на первом этапе развития юридического образования в Марий Эл в государственные и негосударственные вузы привлекались авторы учебных пособий и монографий по юридическим специальностям из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Екатеринбурга, Саратова и других центров, имеющих старые школы юридической подготовки, то в дальнейшем из-за ряда причин, в том числе финансовых, государственные и негосударственные учебные заведения перестали приглашать этих маститых специалистов.

Кроме того, изменилась практика приглашения иностранцев из-за новой структуры законодательной базы РФ по приглашению зарубежной рабочей силы. В связи с этим юридические факультеты постарались восполнить возникший вакуум специалистов собственными выпускниками и практиками, работающими в различных сферах. Особые сложности при использовании таких практиков возникли, когда специалист-практик всю свою трудовую деятельность занимался только обвинениями. Это не могло не сказаться на выгорании личности и порой на совершенно невыносимых условиях, которые этот преподаватель создавал студентам, работая с ними так же, как с заключенными, совершившими тяжкие преступления. С одной стороны, это позволяло понять будущим юристам, куда они идут и что с ними может стать в процессе профессиональной деятельности, а с другой, это не способствовало нормальной профессиональной подготовке будущего специалиста, росту его качества.

Замена профессоров-профессионалов на «юных представителей» преподавательского корпуса часто вносила известный романтизм в подготовку юристов, который быстро развеивался при столкновении с реальной практикой уже в ходе преддипломной деятельности в различных правовых структурах и органах власти. Некоторые из будущих юристов столкнувшись с реальной практикой, слишком поздно стали понимать свою некомпетентность и профессиональную непригодность для работы в юридических структурах, низкое качество своей подготовки.

В результате аттестации на должность мировых и федеральных судей лица, сдавшие экзамены по профильным дисциплинам на удовлетворительные оценки, не допускаются коллегией по аттестации судей и председателем Верховного Суда РМЭ к искомой деятельности. Они могут пересдавать эти экзамены и только через два года. То есть, считается, что они могут по-

высить свою компетенцию, занимаясь самостоятельно или на различных курсах при вузах в течение двух лет.

Эта информация обычно не доводится до студентов юридических вузов и факультетов, поэтому многие из них, особенно те, кто прячутся в вузах от армии, учатся спустя рукава, имеют слабые знания и удовлетворительные оценки, то есть они заведомо обрекают себя на дополнительные затраты сил и средств, чтобы повысить свою компетентность после вуза, когда к ним придет осознание необходимости карьерного роста по юридической направленности своей деятельности.

Безусловно, ряд аспектов, связанных с компетентностью специалистов, не доходит до сознания студенческой массы из-за частой смены различных нормативных актов в стране и регионах. Даже практикующие в настоящее время специалисты в различных структурах юридической иерархии РФ допускают нечеткие формулировки в вопросах помилования и по другим юридическим аспектам юридической деятельности. Это говорит низкой компетентности и невысоком качестве армии юристов, которых ныне готовят почти пятьсот вузов и семьсот двенадцать филиалов. Очевидно, такая громадная численность филиалов не может способствовать адекватной времени подготовке юридических кадров. Многие структуры носят громкие названия московских вузов, в то время как преподаватели головных подразделений не ездят туда вовсе или появляются от случая к случаю. Это не только понижение качества юридической подготовки, но и нарушение российского законодательства [6].

Юридическая клиника вуза являются одним из институтов в профессиональном юридическом образовании, который формирует у студентов практические навыки, необходимые в их будущей профессиональной деятельности, предоставляет возможность заниматься самостоятельным исследованием и позволяет решать профессиональные юридические задачи самостоятельно.

Создание и развитие юридических клиник решает вопросы в области профессионального юридического образования и в области повышения правовой культуры российских граждан. Клиники реализуют такие направления деятельности вуза как научное, образовательное и организацию практики студентов. Научное направление включает в себя сбор и обработку правоприменительной практики для подготовки студентами научных сообщений, курсовых и дипломных работ.

Образовательное направление деятельности клиники состоит в том, что она имеет собственную программу в дополнение к общепрофессиональным и специальным дисциплинам вуза. Главное отличие курсов в юридической клинике от других занятий заключается в том, что разбираемые случаи представляются студентам со всеми подробностями, из реальной действительности, а не видоизмененными и теоретизированными по произвольному желанию преподавателя. На данных занятиях юридический казус не будет передан студенту через вторые руки, а будет предстоять непосред-

ственно. Вследствие того, что занятия в юридической клинике требуют теоретической подготовки, ведение их возможно лишь с третьего курса.

Профессор В. П. Малков считает, что работу юридических клиник следует включить в учебный план юридических факультетов вузов, они должны быть учебными подразделениями, через эти клиники должны проходить все студенты, обучающиеся по юридической специальности. Это поможет улучшить практическую подготовку выпускников. Клиники можно развивать и как учебное подразделение, и как общественное объединение студентов для оказания юридической помощи населению [7].

Несомненно, занятия в юридической клинике необходимо сделать обязательными для студентов старших курсов. В Межрегиональном открытом социальном институте прием граждан осуществляют студенты 3–5 курсов под руководством преподавателей-кураторов. Серьезные требования необходимо предъявлять к руководителям юридических клиник преподавателям–кураторам, которые должны быть хорошими юристами теоретиками и практиками в наиболее важных областях частного и публичного права.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 мая 2010 года № 464, юридические клиники отождествляет со студенческими правовыми консультациями и рассматривает как одно из возможных мест прохождения учебной и производственной практик [8].

Практика (учебная, производственная) при наличии в вузе юридической клиники проводится вузом самостоятельно, преподавателями имеющими опыт практической деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2010 № 1763 закрепляет, что в вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения, развивающих навыки консультационной работы, принятия решений, межличностной коммуникации, лидерские и другие необходимые юристу личностные и профессиональные качества [9]. Одной из таких форм обучения являются юридические консультации населения в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках).

В соответствии с п. 7.20 ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «магистр» высшее учебное заведение, реализующее основные образовательные программы магистратуры, должно располагать материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, которые предусмотрены учебным планом вуза, и соответствующей

действующим санитарным и противопожарным нормам и правилам. В минимально необходимый для реализации магистерской программы перечень материально-технического обеспечения включено и помещение для студенческой правовой консультации (юридической клиники).

До принятия ФГОС ВПО создание юридических клиник в вузах было не обязательным, а рекомендательным. В связи с этим в некоторых вузах студенты юридической специальности имели дело лишь с книгами и лекциями, изучая право исключительно теоретически и оставаясь почти без всякого знакомства с юридической практикой. Последствия такой системы весьма печальны. Юристы, только что окончившие вуз, при первом же желании применить свои знания на практике оказываются совершенно беспомощными, нуждающимися в указаниях посторонних лиц.

Нельзя не отметить, что учреждение юридических клиник в России является важным практическим институтом. Работа студентов в клинике развивает у них навыки практической юридической работы, формирует профессионально значимые черты характера и способствует нравственному формированию будущего юриста как социально активной личности [10].

Первоначальной задачей юридической клиники была профессиональная подготовка будущих юристов, а затем помощь социально незащищенным людям. Поэтому, главным назначением правовой клиники является учебно-практическая подготовка. Название «клиника» появилось не случайно. Мейер проводил аналогию между медицинской и правовой подготовкой. Он считал, что поскольку будущие медики постигают врачебную науку в клинике, где и получают практическую подготовку, то и у юристов должна быть школа, где на практике постигали бы особенности науки юридической. Десять лет просуществовала клиника Мейера, с тех пор работа юридических клиник возобновлялась несколько раз [11].

Ф. Ф. Дудырев и В. П. Малков считают, что необходимо развивать юридические клиники, в которых студенты практически решают проблемы обратившихся к ним, применяя полученные за годы учебы теоретические знания и навыки, формируя тем самым свои профессиональные качества. При этом не стоит забывать о накопленном историческом опыте юридического клинического образования в России [12]. Юридическая клиника выполняет роль и в качестве дополнительного института оказания бесплатной юридической помощи.

Юридические клиники преследуют, прежде всего, образовательные цели. Основную роль в создании юридических клиник в 90-е гг. XX в. сыграли международные эксперты, прежде всего из США, и целью их было создание систем защиты так называемого права общественного интереса. В последние годы клиники стали поддерживать Общероссийская общественная организация «Ассоциация юристов России», ее отделения, адвокатские объединения. В частности, Межрегиональным открытым социальным институтом заключены договоры с Адвокатской палатой Республики Марий Эл, Общероссийской общественной организацией «Ассоциация юристов России»

(Марийское отделение), Управлением Роспотребнадзора по Республике Марий Эл, Центральной избирательной комиссией Республики Марий Эл. Как и многие юридические клиники, юридическая клиника МОСИ работает в тесном контакте с уполномоченным по правам ребенка в Республике Марий Эл, кандидатом юридических наук, доцентом Бурдо Е. П., а также с различными правозащитными организациями. Для встраивания юридических клиник в систему реализации права граждан на квалифицированную юридическую помощь следует решить вопросы, которые позволяли бы сочетать образовательную и правозащитную функции юридических клиник [13].

Итак, главной задачей высших учебных заведений является повышение качества обучения и подготовка квалифицированных специалистов. Юридические клиники – одна из важнейших форм подготовки студентов-юристов к будущей профессиональной деятельности. Это для них огромная практическая школа. В то же время клиники приносят большую пользу людям, у которых отсутствуют средства для обращения в юридические консультации и получения помощи адвоката. Работа в юридической клинике укрепляет и развивает связи теории права и юридической практики в обучении будущих юристов. Клиника обеспечивает участие в решении социальных проблем путем оказания юридической помощи социально незащищенным слоям и группам населения. Она взаимодействует с правоохранительными, судебными и иными органами государственной власти. Юридическая клиника содействует формированию необходимых компетенций у будущих юристов, вырабатывает у них гражданские качества необходимые для работы в российском социуме.

Библиографический список

1. **Максимова, Е. В.** Специфика формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов [Текст] /Е. В. Максимова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11 – С. 213–221.

2. **Юридическая** клиника и современное юридическое образование в России: Учеб. -практ. пособие / Отв. ред. С. Л. Дегтярев. М.: ВолтерсКлувер, 2004. С. 2.

3. **Перевалов, В. Д.** О практической части образовательной программы подготовки юристов (выступление на заседании Совета УМО по юридическому образованию вузов Российской Федерации 04 июня 2009 года) // Юридическое образование и наука. – 2009. – № 3. С. 22–25.

4. **Панфилов, М. А.** Профессиональная подготовка юриста в новых экономических условиях (технологическое видение) [Текст] / М. А. Панфилов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 28–39.

5. **Доброхотова, Е. Н.** Практическое обучение юристов в России: история становления и перспективы развития (на примере юридической клиники в СПбГУ): [Текст] Автореф. дисс. … канд. юр. наук. / Е. Н. Доброхотова – Санкт-Петербург, – 2007. – С. 9.

6. **Качество** подготовки и компетентность юриста. [Текст] / Н. М. Швецов, М. Н. Швецов // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы VI Международной научной конференции, 19–20 августа 2009., Римини. – М.: МАНПО, 2009. – С. 287–289.

7. **И людям** помощь, и студентам практика. Редакционный материал [Текст] // Законность. – 2008 – № 10.

8. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 мая 2010 года № 464 // СПС «Консультант плюс».

9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2010 № 1763 // СПС «Консультант плюс».

10. **Николаева, Л. А.** Формирование коммуникативной толерантности студентов-будущих юристов на основе интерактивного общения [Текст] / Л. А. Николаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 182–189.

11. **И людям** помощь, и студентам практика. Редакционный материал // Законность. – 2008. – № 10.

12. **Дудырев, Ф. Ф.** Юридические клиники в России: возвращение через 150 лет [Текст] / Ф. Ф. Дудырев, В. П. Малков // Правозащитник Урала. – 2002. – № 5–6.

13. **Ярков, В. В.** Конституция Российской Федерации и правосудие [Текст] // Журнал российского права. – 2009. – № 4.

РАЗДЕЛ XI
ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 378.147

Калыбекова Асма Ахметовна

Академик АГН РК, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Общей педагогики и этнопедагогики», Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова, iddd@inbox.ru, Шымкент, Республика Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Kalybekova Asma Akhmetovna

Academician AHS of the RK, doctor of pedagogical sciences, professor, the chief of the department "General Pedagogy and ethnopedagogy", the South Kazakhstan State University named after M.O.Auezov, iddd@inbox.ru, Shymkent c., Republic of Kazakhstan

USING OF INNOVATIVE TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER STUDY

Современная казахстанская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой – логика развития самой образовательной системы. Педагоги уже сегодня должны готовиться к организации образовательных систем будущего. Готовность педагога к внедрению нововведений в учебный процесс во многом определяется той базой, которая закладывается в период его обучения в вузе. Поэтому, чтобы система подготовки будущих учителей была эффективной, она также должна изменяться, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования. Эффективность решения данных проблем во многом обеспечивается внедрением в учебный процесс вуза инновационных педагогических технологий, активных методов обучения.

Подготовка студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности должна осуществляться главным образом через формирование готовности к восприятию, освоению научных разработок; переносу инновационного опыта других учителей и его адаптации к новым условиям; разработке собственных новшеств (методов, форм, технологий обучения и воспитания); передаче собственного инновационного опыта; организации и проведению экспериментов; поддержанию благоприятного климата в инновационном педагогическом сообществе. Определяющим фактором готовности будущего учителя к инновационной деятельности являются особенности этой деятельности и условия её протекания. Следовательно, со-

держание компонента готовности определяется особенностями инновационной педагогической деятельности [1; 2]. Готовность будущих педагогов к инновационной деятельности формируется в процессе включения в инновационный поиск, в опытно-экспериментальную работу, что обеспечивает оптимальную среду для непрерывного творческого переосознания действительности и приводит к становлению, развитию и совершенствованию их мастерства, профессионализма [3].

Эффективное достижение цели и задач подготовки будущего учителя к инновационной деятельности на практике имеет свою специфику в каждом отдельно взятом учебном заведении и требует тщательно продуманной и слаженной работы всех субъектов образовательного процесса вуза. В Южно-Казахстанском государственном университете им. М. Ауезова ведущей стратегической целью является разработка и внедрение эффективно действующей модели инновационного образования и полноценное развитие профессионализма и личностных качеств будущих учителей. В этой связи основное усилие учебно-методического управления вуза направлено на системное внедрение новых образовательных технологий обучения и придание учебному процессу инновационности и креативности. Проведенные мероприятия в значительной мере способствовали улучшению учебной деятельности и достижению целей в области системы менеджмента качества.

Задачи инновационного развития образовательной среды вуза реализуются путем внедрения комплекса следующих педагогических технологий:

– технологии дистанционного обучения;
– информационных технологий;
– технологии кейс-стади;
– технологии портфолио;
– технологии развития критического мышления;
– виртуальных лабораторий;
– технологии развивающего обучения;
– игровых технологий;
– технологии проблемного и контекстного обучения.

Анализ деятельности профессорско-преподавательского состава университета показал, что наиболее часто применяемыми инновационными технологиями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов являются: информационные технологии (83%), технологии развивающего обучения (83%), технология кейс-стади (77%), проектные технологии (56%), технология развития критического мышления (43%).

Огромное значение приобретает совершенствование содержания и методики преподавания цикла педагогических дисциплин. В своей учебно-воспитательной деятельности преподаватели кафедры общей педагогики и этнопедагогики ЮКГУ им. М. Ауезова ориентируются на новые перспективные разработки педагогической теории и практики, для которых характерным признаком является вариативность технологий, активизирующих

познавательную деятельность студентов. Как организационный компонент при этом используется дополнительная литература, новейшие источники информации, аудиовизуальные средства. Одновременно осуществляется индивидуализация образовательного процесса с использованием возможностей информационных технологий.

Значительный потенциал представляет использование игровых технологий в образовательном процессе высшей школы. В частности, в ходе преподавания дисциплин «Педагогика», «Педагогическое мастерство» успешно используется ролевая игра «Портфолио современного учителя». В ходе игры студенты – будущие учителя «примеряют» на себя образ «идеального педагога». Интересным моментом игры является то, что в силу индивидуальности восприятия каждого студента данный образ обладает специфическими свойствами и качествами, на основе взаимообмена которыми он корректируется и дополняется.

Особое внимание в процессе подготовки к учебным занятиям преподавателями кафедры общей педагогики и этнопедагогики уделяется технологии проблемного обучения, использование которой позволяет подготовить студентов – будущих учителей – к решению проблем организации взаимодействия с субъектами педагогического процесса (младшими школьниками, подростками, старшеклассниками, родителями, коллегами, администрацией ОУ). На занятиях, посвященных организации взаимодействия с детьми разного возраста, разрабатываются идеи об активной субъектной роли ребенка в педагогическом процессе, ориентации педагога на содействие развитию ребенка, на соучастие, на сотрудничество, сотворчество с ребенком, на поиск и создание разных вариантов решения данных педагогических ситуаций.

Проблемы организации взаимодействия с родителями и коллегами рассматриваются в контексте поиска единомышленников и помощников в плане организации личностно-ориентированного педагогического процесса. К практическим занятиям студенты в микрогруппах готовят инновационные разработки, модели, проекты, направленные на решение конкретных педагогических проблем с учетом возрастных и личностных характеристик субъектов взаимодействия.

Разрабатывая инновационные технологии, методы и приемы педагогической деятельности, студенты не только погружались в проблемы взаимодействия, но и сами учились работать в команде, совместно искать творческое решение поставленной проблемы, согласовывать свои позиции. При создании инновационных проектов студенты ориентируются не только на использование уже существующих форм взаимодействия, но и на адаптацию этих форм к актуальным педагогическим задачам. Студентам предлагается не ограничиваться одной формой, а разрабатывать систему форм взаимодействия, определять условия организации проектов, прогнозировать ожидаемые результаты реализации инновационного проекта, позволяющие судить о личностных преобразованиях субъектов взаимодействия.

Использование интерактивных методов, деловой и сюжетно-ролевой игр, кейс-технологии, создание проблемных ситуаций позволяют успешно решать целый спектр задач профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в вузе. Данный комплекс педагогических приемов и методов можно успешно использовать при «разыгрывании» фрагментов воспитательного мероприятия, нетрадиционных уроков, уроков с использованием элементов инновационных образовательных технологий, родительских собраний. Такого рода деловые игры целесообразно проводить во время семинарских занятий и СРСП по дисциплинам: «Общая педагогика», «Введение в специальность», «Дидактика», «Теория воспитания», «Методика преподавания педагогических дисциплин», «Методика воспитательной работы», «Этнопедагогика».

Особое значение приобретает использование педагогических инноваций в процессе преподавания дисциплины «Этнопедагогика». Данная учебная дисциплина сравнительно новая, и многие элементы в методике ее преподавания с учетом возрастающего интереса к народным традициям в современных условиях, безусловно, требуют совершенствования. Для того, чтобы оптимально решать задачи профессионально-педагогической подготовки студентов, ППС кафедры общей педагогики и этнопедагогики активно применяются педагогические ситуации коммуникативного характера, решение которых осуществляется студентами с использованием средств народной педагогики.

Инновационной формой организации учебного занятия является «проигрывание» фрагментов уроков, построенных на основе этнопедагогических технологий, в соответствии с которыми будущие учителя проектируют организацию учебно-воспитательного процесса в школе на основе элементов народной педагогики.

Также, во время проведения семинарских занятий и СРСП, большое значение приобретает театрализованная постановка обрядов, раскрывающих сущность и истинный образовательно-воспитательный потенциал народных традиций. Само участие в различного рода обрядовой деятельности казахов и других народов, проживающих в республике Казахстан, уже представляет собой своеобразный пример народной драматургии: у каждого участника обряда своя роль, свой образ, свои функции, традиции и народный этикет, которые регламентируют последовательность действий и особенности их взаимоотношений. Особый колорит и самобытность подчеркивается национальной одеждой, предметами народного быта, музыкальным и песенно-поэтическим сопровождением, создавая идеальную мизансцену для проведения обряда.

Важное значение имеет богатая палитра позитивных эмоций, праздничная атмосфера, сопровождающая многие элементы традиционно-обрядовой деятельности. Поэтому в современных условиях, когда задачам возрождения народных традиций уделяется большое внимание, будущие учителя должны не только знать суть и истинное смысловое значение особенностей

народной системы воспитания, но и уметь их активно использовать, чему во многом способствуют приобретенные в процессе профессиональной подготовки знания, умения и навыки. В этой связи, включение инновационных технологий в процесс преподавания дисциплины «Этнопедагогика» позволяет не только углубить знания студентов в области народной культуры, но и формирует особую модель педагогической деятельности, в которой органично соединяются инновационные приемы и специфические способы организации педагогического взаимодействия, заимствованные из народной педагогики, взаимообогащая и дополняя друг друга.

В результате комплексных мер повышается успеваемость студентов, у них формируется достаточная база для применения инноваций в предстоящей педагогической деятельности, они выходят на творческий уровень овладения профессией, участвуют в конференциях Республиканского и Международного уровня.

Инновационные технологии охватывают все компоненты учебно-воспитательного процесса вуза: СРС, лекционные, практические и семинарские занятия, применяются в процессе педагогической практики студентов. Для этого на базе университета имеется необходимое материально-техническое, учебно-методическое и кадровое обеспечение. В университете имеется 46 компьютерных классов в 9 учебных корпусах и 5 в студенческом общежитии. Все классы оснащены компьютерами Pentium IV и Pentium-D.

В университете широко используется диагностический метод мониторинга качества образования: результаты учебной деятельности каждого студента оцениваются с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня знаний. Наиболее перспективная система оценки – рейтинг знаний студента. Данные диагностики используются для дальнейшей корректировки учебной деятельности. Успешно функционирует в вузе автоматизированная система компьютерного тестирования. Данная система работает по http–протоколу передачи гипертекста, что позволяет проводить тестирование не только по локальной сети, а также и через сеть Internet, и это является основой собственно системы дистанционного обучения. Введены авторизованный и анонимный режимы тестирования. Система имеет связь с АИС на уровне данных, что обеспечивает ее полную интеграцию в информационную систему и использование данных, полученных на тестировании, для автоматизированного расчета итоговых оценок. В ЮКГУ создана обширная база тестовых заданий по дисциплинам, которая содержит более 14 тысяч заданий. Планируется ее дальнейшее развитие для обеспечения проверки знаний с использованием заданий открытого типа. Разработана подпрограмма (макрос) и методические указания для полуавтоматического режима подготовки тестовых заданий. Макрос и методические указания размещены на сайте университета.

В ЮКГУ эффективно функционирует корпоративная информационно-образовательная сеть университета со скоростью доступа к Internet 1024 Кбит/с объемом получаемой информации unlimited. Логическая структу-

ра информационной системы университета представляет собой комплекс функционально-ориентированных подсистем, включающий следующие элементы:

– автоматизированную информационную систему ИСВУЗ;

– автоматизированную библиотечную систему ОИЦ;

– информационные системы структурных подразделений, включающие WWW-серверы, серверы баз данных, Proxy и почтовые серверы университета;

– web-сайт ЮКГУ (www.ukgu.kz); автоматизированную информационную образовательную систему «www.ckt.ukgu.kz;

– автоматизированный информационно-образовательный комплекс «Электронный университет» Института дистанционного образования ЮКГУ СДО «Прометей» (www.sdo.ukgu.kz);

– телекоммуникационный центр для учебно-образовательного процесса;

– автоматизированную информационную систему управления учебным процессом.

В учебный процесс внедрена система управления АСУ ВУЗ с подсистемами: «Библиотека» (автоматизированные каталоги), «Деканат» (контингент, анкетные данные, текущая и итоговая успеваемость, рейтинг, транскрипт), «Учебный отдел» (расчет часов, контингент-студенты, ППС, расписание, сессия), «Дистанционное обучение», «Мониторинг качества учебного процесса», «Система менеджмента качества». Ежегодно АСУ ВУЗ пополняется новыми подсистемами и функциями.

В Образовательно-информационном центре (ОИЦ) ЮКГУ им М. Ауезова созданы библиографические базы данных собственной генерации: «Публикации ученых ЮКГУ»; «Диссертации, защищенные в ЮКГУ»; «Книги»; «Статьи»; «Подписка»; «Периодические издания»; «Редкие книги»; «Электронный фонд». Использование электронных коммуникаций направлено на создание условий для самостоятельной работы студентов. В этих целях открыт электронно-ресурсный центр (ЭРЦ). Созданный ЭРЦ представляет многопрофильный информационно-технологический комплекс, функционирующий на основе использования современных Интернет технологий, электронной доставки материалов, поддержки режима интерактивной видеоконференции. Функциональные возможности центра многообразны. Ведется большая работа по переводу учебной, научной литературы на электронные носители. Действуют следующие электронные формы обслуживания, направленные на создание условий для самостоятельной работы студентов:

– свободный доступ к информационным ресурсам (электронным каталогам, предметным базам данных, Интернет и внешним базам данных);

– электронная доставка документов (ЭДД) по внутренней сети университета;

– электронная библиотека «Труды профессорско-преподавательского состава ЮКГУ им. М. Ауезова»;

– обучение студентов пользованию баз данных электронного каталога, новых информационных технологий.

Реализация стратегических направлений в области внедрения инноваций в систему высшего профессионального образования обеспечивает достижение следующих результатов:

– доступ студентов и преподавателей к высококачественным локальным и сетевым образовательным информационным ресурсам;

– возможность проведения тестирования и оценки качества образования с использованием специализированного программного обеспечения;

– подключение образовательных учреждений к глобальным информационным ресурсам по высокоскоростным каналам;

– обеспечение перехода к системе открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения;

– активизация познавательной деятельности и повышение мотивации к обучению, повышение эффективности учебного процесса;

– интеграция различных видов деятельности (учебной, научно-исследовательской, организационной);

– повышение профессионализма преподавателей и конкурентоспособности будущих специалистов;

– всестороннее культурное, гуманитарное развитие студентов на основе приобщения к самой широкой информации;

– повышение привлекательности и статуса педагогической специальности и отдельных дисциплин.

Таким образом, профессиональные качества будущего учителя формируются и проявляются в деятельности через систематическое решение различного рода задач, возникающих в процессе профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность. [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

2. **Хмель, Н. Д.** Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. [Текст] / Н. Д. Хмель – Алматы: Гылым, 1998. – 320 с.

3. **Берикханова, А. О.** педагогических условиях формирования готовности будущих учителей к использованию современных педагогических технологий. [Текст] / А. О. Берикханова /Вестник высшей школы Казахстана. – 2003. – № 3. – С. 51–55.

УДК 378

Сергеева Валерия Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Инновационного Евразийского университета, maxwrest@mail.ru, Павлодар, РК

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПАТРИОТИЗМУ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Sergeyeva Valeriya Viktorovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics and psychology of Innovative Euroasian university, maxwrest@mail.ru, Pavlodar, KZ

THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO PATRIOTISM OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIETY

Сейчас много говорят о воспитании казахстанского патриотизма, о том, в чем смысл этого понятия, каковы его главные принципы. Но само понятие патриотизма имеет очень глубокое, трудноценимое значение. Патриотизм – любовь к родине, чувство ответственности за ее судьбу, готовность и способность служить ее интересам и способствовать ее успехам в сфере внутренней жизни и на международной арене. Чувство родины – это святое чувство. Наше поколение, выросшее и воспитанное на советском патриотизме, переживает эпохальные преобразования, которые коснулись буквально всех постсоветских государств. Появились новые государства со своей концепцией государственного строительства и государственности. Не исключение и Казахстан.

У Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева есть прекрасные слова: «Изменились мы сами, наше мышление и мировоззрение. Мы без особых подсказок поняли, что только собственный труд станет источником благосостояния, а государство должно создать для этого должные условия»[1].

Родина – не просто слово. Каждый человек считает своей Родиной то место или край, где он родился и вырос, где прожил всю жизнь, познал счастье и горе, радости и невзгоды, где находится земля его предков[2]. Работа по патриотическому воспитанию граждан, и в том числе детей и молодежи, требует дальнейшего совершенствования и развития. В сознании многих людей патриотическое воспитание подрастающего поколения сводится лишь к выполнению воинского долга, что значительно сужает содержание понятия патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание молодежи сегодня не в полной мере отвечает требованиям формирования патриотического сознания, в том числе государственного сознания, а также воспитания чувства верности и преданности

своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и основных конституционных обязанностей. Казахстанский патриотизм – это нечто особое. Так как речь в данном случае идет об отношении многонационального народа Казахстана к одной, общей для представителей множества народов Родине.

Каждый гражданин благодаря патриотическому самосознанию может способствовать реализации государственной идеологии, которая необходима обществу. Но необходимо отметить, что существует проблема формирования патриотического самосознания как у подрастающего поколения, так и у граждан Республики Казахстан. Тем более всем известно и то, что патриотическое сознание формируется, прежде всего, на базе исторического сознания нации и народа [3].

Патриотическое сознание и государственное мировоззрение зиждется на историческом самосознании народа, на знании своей истории. Однако в колониальные годы и в годы господства тоталитарного режима историческое сознание народа Казахстана вымывалась всеми средствами. Из исторической памяти народов вычеркивалась история великих государств, славных правителей, народных героев, служивших и защищавших свое Отечество и государство. Постепенно нивелируя историческую память народа, казахский этнос пытались превращать в «пастушескую нацию», что послужило ликвидации государственного самосознания, государственности в системе взглядов у народа [4]. В нынешних условиях для формирования патриотического самосознания, патриотического мировоззрения у молодежи необходимо восстановить историческую память народа, формировать историческое самосознание, которое и будет лежать в основе казахстанского патриотизма. Сопричастность к славной истории своих великих предков и связь времен, ответственность перед государством в той или иной мере существовавшей тысячелетиями является той прочной базой государственности в мировоззрении каждого гражданина и казахстанского патриота.

То есть историческое сознание дает возможность осознать необходимость сохранения исторической памяти своего государства, воспитания любви к своей стране. История казахского народа представляет собой важнейшую часть всемирной истории, поэтому ее изучение занимает важное место в формировании казахстанского патриотизма и патриотического сознания студенческой молодежи.

Решение данной проблемы тесно взаимосвязано с системой образования и культуры. Так как перед образованием стоит задача воспитания у молодежи уважительного отношения к историко-культурному наследию, что приведет к росту исторического сознания, формирования в общественном сознании молодежи общезначимых ценностей, объединяющих все поколения общества.

Образ страны и чувство своей неразрывной связи с родиной формируются особыми усилиями со стороны государства, общества, через механизмы и институты, прежде всего, через образование. В этой связи необходимо активное привлечение учреждений образования, которые должны воспитывать обучающихся в духе казахстанского патриотизма [8].

Патриотизм традиционно рассматривается как нравственный и политический принцип воспитания, содержанием которого является любовь к Отечеству, гордость за ее прошлое и настоящее. Казахстанский патриотизм не новое понятие. И мы убеждаемся вновь сегодня, что без этого направления в воспитательной системе образования Республики Казахстан нет перспективы дальнейшего его развития. Это означает, что нам важно: каким будет человек будущего, в какой мере он освоит две важнейшие социальные роли: роль гражданина и роль патриота. Поэтому государственная концепция образования Казахстана строится следующим образом: воспитание казахстанского патриотизма, осуществляемое через познание национальных этнокультурных традиций и обычаев в привитии уважения к историческому прошлому [9; 10].

У истоков казахстанского патриотизма стоят три крупнейших исторических события, по мнению известного поэта и политического деятеля М. Шаханова, олицетворяющих три этапа борьбы казахского народа за свободу и независимость:

1. Отрарский подвиг народа, шестимесячная борьба в Отраре против полчищ Чингисхана возвестила всему миру о высоком духовном качестве казахского народа.

2. Почти полуторовековая борьба против джунгарских завоевателей за сохранение самостоятельности и национальной государственности.

3. Декабрьские события 1986 года. Первые ласточки против тоталитаризма родились на казахской земле и напомнили миру о неумирающем национальном духе.

У нас есть богатая история, есть примеры из жизни исторических личностей, образцы поведения народа в трудные кризисные периоды истории, которые должны изучаться и применяться в формировании личности будущего педагога.

Согласно концепциям В. И. Вернадского, Н. О. Лосского, И. М. Ильинского, И. С. Кона «только высокоморальный и высоконравственный человек руководствуется такими правилами поведения, которые совпадают как с общественными, так и с его внутренними мотивами» [11]. Духовность в жизни человека проявляется в его свободе, активности, любви и милосердии, стремлении к преобразованию жизни. Духовность – сущностное качество патриотизма, и в связи с этим, составляющая патриотической культуры. Данный подход изменит отношение к системе патриотического воспитания в сфере образования. Уровень патриотической культуры личности показывает уровень развитости ее сознания и самосознания, выражает их мировоззрение, гражданскую позицию, отношение к нуждам и потребностям общества и в итоге является показателем социально-политической и нравственной зрелости личности.

Современное общество нуждается в принятии общечеловеческих и возрождении национальных ценностей. Нужно понять и раскрыть взаимосвязанные проблемы воспитания и образования молодого поколения, ибо ко-

нечная цель учения – самосовершенствование человека. Однако практика показывает, что большинство молодых людей безразличны к таким явлениям, как гражданский долг, патриотизм, ответственность, общественная деятельность. Знания ими не рассматриваются как жизненная ценность [5].

Значительно снизилось внимание граждан к ценностям культуры. При этом указывается на недостаток культуры у наиболее образованной части населения. Падение культуры общества не могло не сказаться на снижении культурного уровня школы как воспитательного института общества. В школьной жизни присутствуют факты безответственности, неряшливости в делах и взаимоотношениях, бесцеремонность поведения и низкая речевая культура. В воспитательной работе учреждений образования имеет место формализм, неопределенность в совершенствовании воспитания личности, построение воспитательной работы на агитации, количественный учет проводимых с воспитанниками мероприятий (собрания, кружки, классные часы, смотры, соревнования), гонка за внешней формой воспитательной работы, невнимание к возрастным, индивидуальным особенностям в применении методов воспитания, административно-командный стиль в отношениях. Все это приводит к формированию негативных качеств личности в процессе воспитания. Воспитательная работа приобретает второстепенный характер, причиной тому распространенный подход к обучению и воспитанию как к двум разным процессам. Воспитание рассматривается как сопутствующий процесс образованию, в то время как образование является средством воспитания [5; 6].

Переход к рыночным отношениям наложил отпечаток и на высшую школу. Подготовка студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности осуществляется в условиях глобального кризиса во всех сферах жизнедеятельности нашего государства: социальной, политической, культурной; в условиях снижения жизненного уровня большинства населения; резкого отторжения студентов от культурных центров, театров, библиотек; коммерционализация образования; низкого уровня организации студенческого самоуправления; слабого материально-технического и научно-методического оснащения воспитательного процесса, что повлекло за собой деформацию всей системы целенаправленной воспитательной работы в вузах. Все это, в свою очередь, повлияло на интеллектуальный и профессиональный уровень подготовленности будущих педагогов. Разработка системы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности должна сочетать новейшие достижения мирового и отечественного опыта. В вузах необходима целенаправленная работа по удовлетворению и развитию национально-культурных потребностей, направленная на возрождение национальных и духовных ориентиров, нравственных и культурных ценностей, ее учет в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Учебно-воспитательный процесс в вузе рассматривается многими авторами как процесс введения личности студента в контекст общечеловеческой культуры, обретение ею способности жить в условиях гармоничного един-

ства с окружающей действительностью на основе высших ценностей, воссоздавая и созидая их, но мало кто рассматривает развитие будущего педагога в ракурсе национальной культуры.

Достижения современной науки, в том числе труды отечественных педагогов и психологов, свидетельствуют о том, что профессиональная подготовка будущих педагогов составляет одну из главных задач современного общества. Условием эффективности данного процесса является самостоятельный выбор или осознанное принятие будущими специалистами содержания и целей деятельности.

Исследователями Казахской академии образования им. Ы. Алтынсарина были выделены основания проектирования педагогических решений в рамках реформирования национального образования РК в русле организации образования, ориентированного на результат, к числу которых они относят: влияние человеческого фактора в развитии цивилизации; резкое убыстрение развития цивилизации; взаимосвязь и взаимозависимость социальных, научных, техногенных и духовных составляющих человечества; невидимая материальность духовного мира, совершенствование духовного зрения, одухотворенного сознания, а, на ряду с этим, что важно для нас, ученые отмечают увеличение значимости функции культурного наследия, культурологической направленности развития человека, сохранение целостной культурно духовной ментальности [12].

Духовность как свойство личности становится все более важным фактором в современном общественном развитии государства. Любовь к Родине формируется знанием ее истории и умением использовать это знание в качестве аргумента в процессе анализа тех или иных исторических событий. Элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям проявлялись еще в древности, в связи с чем опыт поколений имеет переходящее значение и его необходимо тщательно изучить и пропагандировать. Следует помнить, что своеобразно сложилась наша нелегкая история, особенно в послереволюционные годы. Массовое сознание ориентировалось в первую очередь на образцы ниспровергателей старого, бунтарей, борцов за народное дело.

До сегодняшнего момента явно просматривалась прозападная, проамериканская настроенность целого ряда СМИ, отсутствие национальных и культурных основ, национальных традиций и интересов в их деятельности, что уже негативно отразилось на воспитании целого поколения молодежи, ориентированного в своей значительной части не на традиционно национальные, а на западные ценности, пренебрежительно и отстраненно воспринимающего свою национальную культуру, историю и традиции. Личность формируется под воздействием того общества, в котором она живет, следовательно, уровень патриотической культуры определяется тем, насколько эта личность вписалась в социально-политические отношения и способствует развитию и укреплению общественного устройства.

В современной социокультурной реальности параллельно существуют два вида человеческой деятельности – патриотическая и прагматическая – космополитическая. Они выражают глобальные изменения в мире на рубеже XXI века. Трансформация реальности меняет представление о патриотизме как универсалии культуры. Методологически важно исследовать новые трактовки патриотизма, выявить степень соответствия модели «классического» патриотизма XVIII–XIX веков социокультурной реальности. Понятие культуры, связанные с ней принципы патриотизма сегодня не объясняют всю реальность. Патриотизм как явление, как универсалия культуры переживает кризис, но не перерождение, человек теряет нравственные ориентиры, духовность, но не перестает быть человеком, имеющим одну родину. Следует учитывать, что социокультурная реальность изменяется так быстро (рыночные отношения во всех сферах деятельности, компьютеризация и т. п.), что возникла необходимость скоординировать с ней содержание понятия «патриотизм». Так мы вывели новое понятие «патриотическая культура» и наполнили его особым содержанием согласно позиции образования.

Под патриотической культурой будущего педагога мы понимаем высокий уровень патриотического сознания, овладения знаниями в области патриотизма и активное использование их в своей профессиональной педагогической деятельности по передачи национальных ценностей учащимся в процессе воспитательной работы а так же уровень патриотически – культурного развития учителя, обеспечивающий его профессиональную саморегуляцию [7].

Проблему патриотизма и его воспитания, мы предлагаем анализировать с учетом понятия «культура». Проблема патриотического воспитания решается за счет приближения человеческого существования к тому патриотическому потенциалу, который содержится в культуре. В отношении культуры, которую индивид оценивает как «свою», смысл патриотизма является самоочевидным, а открытость данной культуры повышает потенциал патриотизма в обществе.

Библиографический список

1. **Назарбаев, Н. А.** Казахстанский путь. Алматы, 2007.

2. **Назарбаев, Н. А.** «Повышение благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики»// Послание Президента РК. – Астана, 2008.

3. **Борисенков, В. П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004 – № 4.

4. **Сластенин, В. А.** Личностная парадигма образования [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогика. – 2005 – № 1.

5. **Беловолов, В. А.** Аксиологическая составляющая правового обучения учащейся молодежи [Текст] // В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2009 – № 10. – С. 214-218

6. **Сластенин, В. А. , Беловолов В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Сластенин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–130.

7. **Павлов В. И.** Патриотическое и духовно-нравственное воспитание будущих учителей [Текст] /В. И. Павлов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – С. 139–147.

8. **Колесникова, И. А.** Образование как саморазвитие личности [Текст] / И. А. Колесникова // Проблемы образования в современной социокультурной ситуации. Отв. редактор Тарасов СВ., М.: Педагогика, 1996.

9. **Наурызбаева, Р. Н.** Воспитательный потенциал казахских народных сказок в развитии художественно-творческой деятельности воспитанников [Текст] / Р. Н. Наузырбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 329–339.

10. **Санабаев, У. К.** Педагогические основы воспитания патриотизма у военнослужащих внутренних войск МВД РК: автореф... канд. дис., Караганда, 2004.

11. **Моль, А.** Социодинамика культуры [Текст] / А. Моль // М.: Прогресс, 1973.

12. **Нарибаев, К.** Научные и нормативно-правовые основы реформирования высшего образования [Текст] / К. Нарибаев //Образование. – 2008. – № 1 (37).

УДК 378.01

Соловьева Юлия Николаевна

Ведущий специалист отдела дошкольного образования, управления образования администрации городского округа «Город Йошкар-Ола», upr.dou@yandex.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Solovyeva Julia Nikolaevna

Leading specialist of pre-school education sector of Department of education, Yoshkar-Ola city, upr.dou@yandex.ru

SOCIAL QUALITIES FORMATION MODEL OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN PRODUCTIVE ACTIVITIES

В условиях современного социума возникает жизненно-важная потребность в формировании нового типа личности - активного человека с высокоразвитым творческим потенциалом, способного к быстрому принятию

решений, гармонично взаимодействующего с окружающими, конструктивно решающего возникающие проблемы.

С самого начала своей жизни ребенок включен в социальное взаимодействие. Личность развивается и совершенствуется под влиянием других людей, приспосабливается к выполнению в обществе конкретных обязанностей, несёт за своё поведение, действия и поступки определённую ответственность. Этот процесс получил название социализации, основным содержанием которого является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций, кроме того, усвоение их индивидом.

К проблеме раскрытия сущности и структуры явления социализации, механизму формирования социальных качеств личности обращались ученые: А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Т. В. Антонова, Т. А. Репина.

А.В. Мудрик определяет механизм социализации как «социально-психологические воздействия среды,…непосредственно способствующие интериоризации внешних групповых норм и ценностей» [3, с.147].

Социализации детей старшего дошкольного возраста в современном воспитательно-образовательном процессе протекает противоречиво. Причинами не всегда успешной социализации дошкольников являются: кризис общества, разрушение семейных отношений, ослабление нравственно-эстетического воспитания.

Анализ материалов педагогического опыта, доказывает, что на шестом году жизни ребенок способен руководствоваться в своем поведении не только личными желаниями и интересами, но и требованиями, интересами окружающих взрослых и детей. А. А. Рояк анализирует возникновение деструктивных взаимоотношений у дошкольников: конфликтные ситуации, отсутствие желания сотрудничать являются показателями низкого уровня развития социализации. В исследованиях Р. С. Буре, А. П. Усовой установлено, что в различных видах деятельности создаются возможности для формирования между детьми положительных взаимоотношений.

Мы выявили, что педагоги дошкольных образовательных учреждений осознают обязательность руководства социальным развитием дошкольников во многих направлениях педагогической деятельности. В ходе проводимого нами исследования из 100% респондентов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, 86% считают значимыми взаимоотношения, возникающие между детьми в процессе занятий продуктивной деятельностью, 93% поощряют общение детей на таких занятиях.

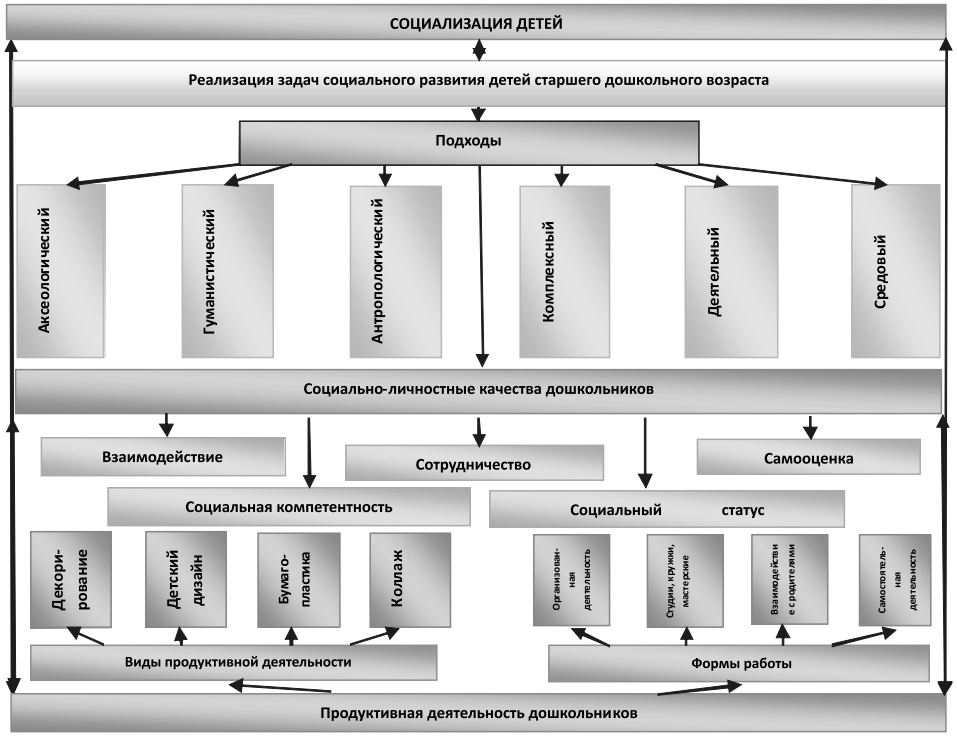
В развитии социальных качеств дошкольников и навыков общественного поведения в художественно-продуктивной деятельности, воспитатели чаще полагаются на самостоятельность детей, не предавая должного внимания созданию специальных условий, внедрению определенных форм работы и взаимосвязи с семейным социумом. Только 22% педагогов высказали свое мнение о необходимости организации педагогических условий, спо-

собствующих формированию социальных качеств дошкольников и взаимодействию с родителями в данном направлении деятельности.

Включение в педагогический процесс разнообразных занятий художественно-продуктивной деятельностью, максимальное внимание и уважение к продуктам детского творчества, широкое их использование в оформлении помещения детского учреждения, наполняет жизнь детей новым смыслом. «Создавая обстановку эмоционального благополучия, вызывая чувство радости от овладения умением создавать прекрасное своими руками, художественно-продуктивная деятельность объединяет всех общими переживаниями творческого свершения»[2, с.101].

Продуктивная деятельность имеет большие образовательные и развивающие возможности. Она, безусловно, влияет на социальное развитие дошкольников. В этой связи осуществление продуктивной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях выступает как объективная возможность успешной социализации.

Мы полагаем, что одним из путей оптимизации процесса социализации, является создание *модели формирования социальных качеств* дошкольников в художественно-продуктивной деятельности. Экспериментальная работа по созданию и апробации данной модели позволила определить условия осуществления воспитательно-образовательного процесса способствующие развитию у детей социальных качеств через «погружение» в художественно-изобразительную, творческую деятельность и практику формирования общественного поведения в ней.



Модель формирования социальных качеств детей 5-6 лет в продуктивной деятельности

Данная модель включает в себя взаимосвязанные аспекты: цель, задачи, подходы формирования социальных качеств и педагогические условия организации, методы, формы и виды продуктивной деятельности.

Рассматривая более подробно данную концептуальную модель формирования социальных качеств, мы выделяем основные структурные компоненты.

Цель и задачи формирования социальных качеств детей старшего дошкольного возраста, обусловлены требованиями российского общества, предъявляемыми к воспитанию подрастающего поколения, которое должно отличаться свободой, ответственностью, чувством собственного достоинства, уважением к другим, умением совершать выбор, воспринимать мнения и предпочтения окружающих.

Единое воспитательное пространство дошкольного учреждения, семьи, других социальных объектах с которыми взаимодействует ребенок, базируется на взаимосвязанных подходах, которые должны учитывать педагоги при работе с детьми дошкольного возраста.

Аксеологический подход, позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и культуре. Продуктивная деятельность предполагает знакомство ребенка с различными видами декоративно – прикладного искусства, которое является своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных формах, «все содержание культуры, доступное ребенку, включается в процесс формирования его сознания преимущественно через художественно-игровую самодеятельность» [1, с. 69].

Гуманистический подход, предполагает признание личностного начала в ребенке, как одного из важнейших аспектов социального развития. Признавая самоценность периода дошкольного детства, педагоги формируют представления у детей о нормах гуманности: умение удовлетворять свои потребности на занятиях, сочетая с интересами сверстников, обосновывать свое мнение, убеждать сверстников в его справедливости, воспитывают доброжелательность, корректируют проявления негуманного, негативного поведения.

Антропологический подход, позволяет учитывать различные особенности личностного развития дошкольников, их природные склонности повысить статус психолого-педагогической диагностики в определении динамики социального развития дошкольников в продуктивной деятельности. Антропологический подход вооружает педагогов и родителей знанием о них самих и об окружающих людях. В свое время К.Д. Ушинский говорил о том, что «…воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в единстве общего, особенного и отдельного» [4].

Комплексный подход, предполагает взаимосвязь всех компонентов педагогической системы. В содержание социального развития включается ориентировка ребенка в явлениях общественной и собственной жизни, возможность передать свои переживания в художественно-продуктивной деятельности в детском коллективе и самостоятельно.

Деятельностный подход, позволяет определить взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Его использование в педагогическом процессе позволяет ребенку осознать себя субъектом деятельности, комфортно чувствующим себя в детском обществе. Основная идея деятельностного подхода связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью, как средством становления и развития субъективности ребенка. То есть в процессе и результате использования форм, приемов и методов воспитательной работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, а ребенок, способный выбирать, оценивать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации.

Средовой подход, тесно переплетается с деятельностным и предполагает решение задач организации образовательного пространства, как средства социального развития личности ребенка. Для развития социальных качеств дошкольников необходимо чтобы предметно-пространственная среда была эстетически организована, вариативна, динамична. Она должна включать разнообразные компоненты, способствующие занятиям различными видами продуктивной деятельности и взаимодействию друг с другом.

Центральное место в предложенной нами модели занимают социально-личностные качества дошкольников: *самооценка, социальный статус, социальное взаимодействие, социальная компетентность, сотрудничество.*

Эти качества проявляются во взаимодействии со сверстниками во время продуктивной деятельности, постепенно усложняющейся по своей структуре.

Модель предполагает различные виды продуктивной деятельности: детский дизайн, декорирование, бумагопластика, коллаж. Данные виды деятельности очень привлекательны для детей дошкольного возраста. Результатом здесь является готовый продукт: поделка, сувенир, украшения созданные руками ребенка. Художественно-продуктивная деятельность социальна по своей сути, т.к. выбор тематики изготовления различных поделок соотносится с общественными событиями, такими как подготовка к праздникам, дням рождения и т.д. Целостность в осмыслении понятий социальной действительности достигается благодаря широкому использованию в работе разнообразного декоративного, изобразительного, бросового материала, а также правильно организованных творческих заданий.

Формирование социальных качеств дошкольников, согласно данной модели, осуществлялось с детьми старшего дошкольного возраста образовательных учреждений г. Йошкар-Олы на основе:

– специально разработанных занятий (циклы занятий «Страна Мастерилия»). Данные занятия предполагают парную, подгрупповую, коллективную организацию работы детей, способствующую развитию целому спектру межличностных взаимоотношений;

– планирования специальных контрольных занятий, на которых использовались ситуации проявления социальных качеств;

Большое значение на этапе формирующего эксперимента придавалось развитию социальных отношений дошкольников посещающих студии, кружки творчества в дошкольных образовательных учреждениях. Здесь наиболее полно использовался высокий потенциал клубных форм творческого и социального развития детей. Дети, имеющие низкую самооценку или незначительный социальный статус в коллективе сверстников, посещая студии и кружки, участвуя в проектах «Ярмарка творчества», «Декорации спектаклей делаем сами», попадали в специально организованную ситуацию успеха, имели возможность ощутить себя частью коллектива и занять достойное место в детском социуме.

Комплекс педагогических условий реализации данной модели предполагает единое воспитательное пространство дошкольного образовательного учреждения и семьи. По нашему мнению, семья и детский сад как первичные социальные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для жизни, развития и самореализации ребенка. Для достижения необходимого уровня социализации ребенка-дошкольника необходимо, чтобы между ним, педагогом и родителем не возникало пропасти непонимания, важно, чтобы их интересы находились в одной социальной плоскости. Были использованы разнообразные формы организации совместной деятельности ДОУ и семьи: это выставки совместных работ детей и родителей (рисунки, тематические выставки поделок из природного материала) и др.

Наибольшую сложность у педагогов вызывала организация самостоятельной деятельности дошкольников. В процессе самостоятельной деятельности ребенок сам определял цели, задачи, находил средства для передачи своего замысла. В связи с этим самостоятельная художественная деятельность обладает большими возможностями для осуществления многих социальных и воспитательных задач, развития таких качеств личности, как инициативность, самостоятельность, творческая активность, самоорганизации поведения на основе самоконтроля. При этом существенное значение приобретают разнообразные жизненные впечатления и художественный опыт, который ребенок приобретает в организованной образовательной деятельности. Дети старшего дошкольного возраста, где реализовалась данная модель, активно проявляли желание самостоятельно закрепить полученный ранее опыт: без помощи взрослого выбирали тематику предстоящих поделок, композиций, заранее определяли кому они будут дарить свои изделия, действовали самостоятельно, уверенно. Существенное значение для развития и обогащения этой деятельности имело правильно организованное косвенное руководство воспитателя. В ходе реализации данной модели, мы отмечали, что художественно-продуктивная деятельность часто имела синтетический характер. Дети могли одновременно рисовать и напевать знакомые мелодии, изготавливать поделки и произносить вслух известные им стихи. Такое соединение различных видов деятельности давало ребенку

возможность полнее мобилизовать свой художественный опыт, проявлять приобретенные социальные качества.

Для формирования самооценки важна та деятельность, в которую включен ребенок, и оценки его достижений взрослыми и сверстниками, т.к. критерии самооценки напрямую зависят от взрослого и принятой системы воспитательной работы. На контрольном этапе исследования *видна большая положительная динамика самооценки (на 23%)*. Процесс повышения самооценки, формирующийся в ходе продуктивной деятельности, развил у ребенка способность оценивать по достоинству партнеров в труде, умело согласовывать с ними свои действия, не нарушая при этом правил, быть доброжелательным, оказывать нужную помощь, считаться с мнением других, не ущемлять их прав.

Социальный статус и положение в группе сверстников на контрольном этапе исследования повысился на 14% (при исходном 58%). От воспитателя требовалась большая работа, которая была направлена на регулирование детских взаимоотношений, создание в группе общей благотворной атмосферы, выравнивание положения, занимаемого в группе разными детьми.

Уровень *социального взаимодействия* у дошкольников на заключительном этапе исследования составил *(76%) в сравнении с констатирующим этапом – (55%)*. Состояние у детей стало более спокойное, миролюбивое. В ходе эксперимента обнаружили, что старшие дошкольники оказывают помощь своим сверстникам по собственному желанию. В детском коллективе укрепились дружеские взаимоотношения, дети стали проявлять большую заботу друг о друге.

В дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

В ходе исследования прослеживалась недостаточная сформированность социальной компетентности у детей, которая приводит к проблемам адаптации к новым условиям существования, а именно к систематическому обучению. (Динамика не значительная – 11%)

Уровень сотрудничества также повысился, но на контрольном этапе были выявлены дети с низким уровнем взаимодействия, которые отличаются изолированностью отношений, имеют замкнутый характер общения, стараются держаться в отдалении от коллектива (7%). У большинства дошкольников уровень взаимодействия повысился на (18%). Это помогло некоторым детям проявить себя, показав лидерские способности, чувство товарищества и взаимовыручки, желание заботиться об общем успехе, а не только о своих результатах.

Результаты нашей экспериментальной деятельности по внедрению, предлагаемой нами модели, позволили заключить:

– применение данной модели на практике создает особые условия для развития социализации детей старшего дошкольного возраста;

– реконструкция организованной образовательной деятельности и внедрение разнообразных форм работы по формированию социальных качеств дошкольников в продуктивной деятельности способствовала переходу от стихийности и не целенаправленности к относительной устойчивости и динамике развития этих качеств;

– расширяя круг общественных интересов детей, ведя их к заинтересованности содержанием общественной жизни, к совместной работе со сверстниками, взрослыми, родителями, выводя на новый уровень их взаимоотношения, через занятия художественно-продуктивной деятельностью, развивается целый спектр социальных качеств дошкольников;

Таким образом, данные полученные нами в ходе опытно-экспериментального исследования, позволили сделать вывод о педагогической целесообразности модели для обеспечения развития социальных качеств детей старшего дошкольного возраста в художественно-продуктивной деятельности.

Библиографический список

1. **Коган, Л. Н.** Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, – 1984. – 252 с
2. **Комарова, Т. С., Антонова А. В., Зацепина М. Б.** Программа эстетического воспитания дошкольников М.: Педагогическое общество России, 2008 – 128 с.
3. **Мудрик, А.В.** Социальная педагогика М.: Издательский дом «Академия», 2000. – 192 с.
4. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (500–600 знаков с пробелами);

– ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тек-

сте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин// Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия_____
Имя_____
Отчество_____
Город_____
Организация_____
Должность_____
Ученая степень_____
Ученое звание_____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей)_____
Тема статьи_____
Почтовый адрес_____
Телефон рабочий_____
Телефон домашний_____
Сотовый телефон_____
Факс_____
E-mail_____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформле-

ния и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллеги журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. **Общие требования и условия публикации.**

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

– A4 format;
– 1,5 interval;
– Main font size – 14;
– Font size in Bibliography – 12;
– Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

– ISBN;
– Complete title of the paper (in capital letters);
– First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
– Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal. nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, ***bold Italics*** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled « Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков //Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

8/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: Н. А. Мясникова
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-11-55. http://www.sp-jornal.ru
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 28,35. Уч.-изд. л. 24,97.
Подписано в печать: 20.07.11 г. Тираж 600 экз. Заказ № 419.
ООО «СМУ 10», 630096, г. Новосибирск, ул. Дюканова, 18.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru