

# Раздел 1

## ПЕДАГОГИКА

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь)

УДК 379.8

*Zhegulskaia Y.V. THE CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS MEANS OF SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS.* The article gives the theoretical and empirical research results of the influence of means of cultural and leisure activities on the students' adaptation process to socio-cultural environment of higher education institutions of culture and arts.

**Key words:** student, socio-pedagogical adaptation, higher education institution of culture and arts, cultural and leisure activities, socio-cultural environment.

*Ю.В. Жегульская, аспирант Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: zhegulskaia@list.ru*

### КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования влияния средств культурно-досуговой деятельности на процесс социально-педагогической адаптации студентов к социокультурной среде вуза культуры и искусств.

**Ключевые слова:** студент, социально-педагогическая адаптация, вуз культуры и искусств, культурно-досуговая деятельность, социокультурная среда.

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям (вуз), заявленным в федеральных государственных образовательных стандартах, является ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, навыков адаптации в социуме. В настоящий период возможности культурно-досуговой деятельности в решении проблемы адаптации студентов учитываются в недостаточной степени, недооценивается роль культурной составляющей досуга обучающихся, их включенности в социально значимую деятельность.

Студенты составляют особую социальную группу, организационно объединенную институтом высшего образования, и характеризующуюся определенным возрастом, специфическим видом и условиями деятельности. Становление личности будущего профессионала во многом зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новым условиям жизнедеятельности. К настоящему времени описаны многие составляющие процесса адаптации студентов в условиях высшей школы, но нам не известны работы, посвященные изучению специфики адаптации студентов в условиях вуза культуры и искусств. Значительная часть исследований различной тематической направленности посвящена изучению видов (учебная, профессиональная, социально-психологическая) и аспектов (факторы, условия, механизмы) адаптации студентов к вузу; в современных педагогических диссертационных исследованиях Д.А. Маргиевой, С.И. Охремчука, С.М. Петропавловской, М.В. Синельник, Н.М. Смысловой, А.Н. Шепиловой и др. обосновано выделение такого вида адаптации студентов как социально-педагогическая.

Под социально-педагогической адаптацией студентов мы понимаем организованный и регулируемый педагогическими

средствами процесс активного освоения обучающимися норм и ценностей, приобретения профессиональных умений и навыков, принятия социальной роли и включения в социальные отношения, результатом которого является интеграция личности студента с социокультурной средой вуза. Все это актуализирует поиск путей формирования социально-педагогической адаптации студентов, и использование возможностей культурно-досуговой деятельности является, на наш взгляд, одним из решений указанной задачи.

В концептуальных подходах к культурно-досуговой деятельности А.Д. Жарков выделил две большие области – это концепция досуга (менее специальная) и концепция его организации в учреждениях культурно-досугового типа [1]. Анализ современной научной литературы показал, что в настоящее время отсутствует единое понимание культурно-досуговой деятельности и исследователями она рассматривается как:

- подсистема духовно-культурной жизни общества, функционально объединяющая социальные институты, обеспечивающие воспроизводство, потребление, сохранение и распространение культурных ценностей (А.Д. Жарков);

- сфера жизнедеятельности, открывающая уникальные условия формирования внутреннего мира, повышения культуры и реализации сущностных сил человека (В.Я. Суртаев);

- область социально-культурной активности, проявляемой в сфере свободного времени (М.А. Ариарский);

- коллективный и индивидуальный способ жизнедеятельности людей, в основе которого лежит многосторонняя деятельность (Ю.А. Стрельцов);

- организованная и содержательно наполненная активность больших групп людей или конкретного человека в свободное время (Г.А. Аванесова);

- процесс приобщения к культуре и создания условий для мотивационного выбора личностью предметной деятельности (В.Е. Новаторов);
- процесс освоения человеком мира культуры (Е.М. Ключко);
- средство раскрытия и реализации сущностных сил человека (В.М. Чижиков);
- средство самоутверждения и самовыражения личности (В.И. Гладиллина);
- средство развития социальной активности (Т.А. Турбина).

В свете современных представлений понятие «культурно-досуговая деятельность» целесообразно рассматривать как видовое по отношению к более общему, родовому понятию «досуговая деятельность» («досуг») и обладающее в связи с этим всеми присущими ему признаками: эта деятельность является результатом свободного выбора занятий, не продиктована «внешней» необходимостью, осуществляется не с целью заработка [2, с. 10]. А.В. Соколов, разделяет культурную деятельность на социально-культурную (культурная деятельность социальных субъектов) и индивидуально-культурную деятельности. Под последней он понимает «культурную деятельность индивидуального субъекта по: а) созданию культурных ценностей (самореализация личности); б) саморазвитию личного духовного и физического потенциала (индивидуализация личности); в) освоению знаний, умений и норм использования природных ценностей, памятников культуры и духовных культурных ценностей (социализация)» [3, с. 96]. Обеспечение культурно-досуговой деятельностью возможностью самореализации, индивидуализации и социализации личности, безусловно, подчеркивает ее адаптационный потенциал.

Особое значение в организации и реализации культурно-досуговой деятельности приобретают образовательные учреждения как разновидность социальных институтов, поскольку отличаются социокультурной средой, включающей широкий арсенал форм и средств этой специфической деятельности. М.А. Ариарский подчеркивает, что при распространении ценностей культуры особая роль отводится педагогическим работникам высших учебных заведений как субъектам данной деятельности [4].

Важно учитывать специфические особенности культурно-досуговой деятельности при ее реализации в условиях вуза. Социально-педагогические особенности данной деятельности проявляются в оптимизации социокультурной среды вуза, организации многоуровневой вузовской культурно-досуговой среды, т.е. совокупности социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих студента в процессе его обучения и воспитания. Полихудожественные особенности выражаются в возможности включения студентов в различные виды творческой деятельности, соотносящиеся с их интересами, направленной на художественное, эстетическое и нравственное воспитание. Индивидуально-дифференцированные особенности культурно-досуговой деятельности проявляются в необходимости использования разнообразных средств, форм и технологий культурно-досуговой деятельности, направленных на достижение поставленной цели, исходя из целевой группы, на которую ориентирована деятельность [5].

В целом, исследователи выделяют следующие функции культурно-досуговой деятельности: воспитательная, просветительная, организационно-творческой деятельности, организации отдыха и развлечений, внутриорганизационная [6, с. 18]; компенсаторные, воспитательные, просветительные, рекреационно-оздоровительные, коммуникативные [7, с. 66]. Наряду с указанными функциями отмечают: художественную; преобразовательную; адаптивную; регулятивную; творческую. Для студентов культурно-досуговая деятельность помимо указанных выше функций имеет назначение самопознания, самореализации и самовыражения.

Вхождение обучающихся в социокультурную среду вуза приводит к изменению прежних форм взаимодействия с окружающим миром и выработке новых, и процесс социально-педагогической адаптации студентов во многом определяется содержанием и организацией в вузе культурно-досуговой деятельности, степенью вовлеченности в нее обучающихся. Студенческая молодежь как субъект культурно-досуговой деятельности имеет особые психолого-педагогические характеристики. В исследовании Т.Т. Фисюк приводятся следующие специфические черты, проявления молодежной аудитории как участника культурно-досуговых программ:

- а) социально-психологические особенности: повышенная эмоциональность, быстрая смена настроения, физическая подвижность, быстрое освоение окружающей действительности, зрительская и интеллектуальная восприимчивость, стремление к новому и ореолу исключительности;
  - б) личные потребности выступают как фиксированные ценностные ориентации в единстве мотивационно-личностных и социально-объективных факторов;
  - в) потребности в динамических формах деятельности;
  - г) установки на культурно-досуговую деятельность как на процесс самоутверждения, саморазвития, самореализации;
  - д) стремление к новым социальным образованиям, группировкам [8, с. 149].
- Указанные социально-психологические особенности студенческой аудитории важно учитывать при организации культурно-досуговой деятельности в вузе, поскольку их игнорирование может привести к результату обратному запланированному.

В Кемеровском государственном университете культуры и искусств нами в течение трех лет осуществлялось исследование социально-педагогической адаптации студентов. В ходе анкетирования учитывалось их участие в работе студенческих волонтерских, педагогических отрядов, студенческих клубов, объединений и др., и среди первокурсников были выделены две группы: в первую (экспериментальную) группу были отнесены обучающиеся, активно осваивающие различные средства и формы культурно-досуговой деятельности в студенческих объединениях (106 чел.); во вторую (контрольную) группу вошли первокурсники, не принимающие активного участия в данной работе (110 чел.).

Применение многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина позволило оценить особенности регуляции студентами своего поведения, коммуникативного взаимодействия, отношения к принятым нормам и ценностям, восприятия предлагаемой социальной роли. В на-

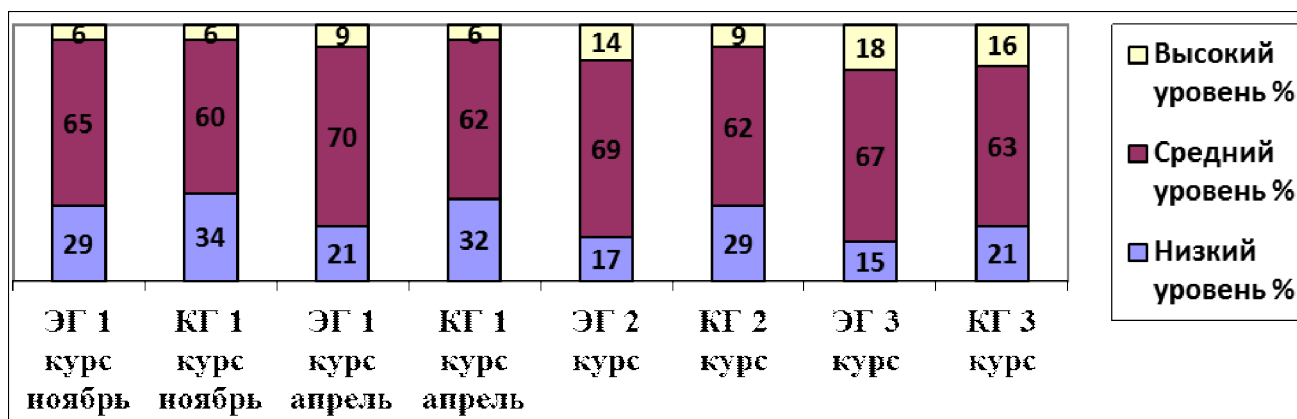


Рис. 1. Уровни адаптации студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) на 1-3 курсах обучения

чале обучения в вузе (рис. 1) лишь 6% студентов отличаются высоким уровнем социально-педагогической адаптации; трети всех первокурсников свойственна неудовлетворительная адаптация: именно они выделяются пропусками занятий, личной неорганизованностью, недостаточными умениями межличностного взаимодействия, заниженной или крайне завышенной самооценкой, низким уровнем поведенческой регуляции, невысокой мотивацией к учебе и овладению профессией. При сохранении у обучающихся указанных трудностей в освоении социокультурной среды вуза они имеют высокие риски формирования отклоняющегося поведения, социальной дезадаптации, отчисления.

Результаты тестирования в конце 2 семестра обучения обнаруживают, что в экспериментальной группе отмечено развитие умений общения, снижение числа студентов, испытывающих затруднениями в построении контактов. Данные различия указывают на то, что освоение студентами культурно-досуговой деятельности способствует росту опыта и потребностей в общении, развитию умений достигать взаимопонимания с окружающими. При оценке динамики моральной нормативности студентов обнаружено, что в обеих группах имеются ориентации на общепринятые моральные нормы выражены на среднем уровне; если в период «вхождения» в вузовскую среду между группами были выявлены различия по этому показателю, то к концу первого курса его значения статистически не различаются, т.е. освоение обучающимися социокультурной среды творческого вуза (даже вне активного включения в культурно-досуговую деятельность в условиях университета) способствует развитию студентов на традиционные нравственные нормы.

Итак, в конце 1 курса в первой группе увеличилось число студентов с высоким уровнем социально-педагогической адаптации, в контрольной группе их количество не изменилось. Среди студентов, включенных в культурно-досуговую деятельность, группа с низким уровнем социально-педагогической адаптации уменьшилась с 29% до 21%; в контрольной группе их численность снизилась на 2% – с 34% до 32%. При схожей направленности процессов адаптации в первой группе обнаруживается более высокий темп положительной динамики, что объясняется следствием освоения студентами разнообразных форм и средств культурно-досуговой деятельности.

Данные тестирования показывают, что в течение второго и третьего курсов обучения в обеих группах студентов отмечено развитие способности к регуляции своего взаимодействия с социумом. У обучающихся ориентации на принятые моральные нормы в ходе 2 и 3 курсов остались практически неизменными регистрируется средний уровень восприятия студентами морально-нравственных норм поведения. Эти результаты указывают на то, что основное освоение студентами стандартов поведения, формирование должного отношения к требованиям социокуль-

турной среды, адекватной оценки своей роли в коллективе в условиях вуза культуры и искусств происходит в течение первого года обучения.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на втором курсе свидетельствует о более высоком развитии способностей к общению у обучающихся, активно осваивающих организованную в вузе культурно-досуговую деятельность. На третьем курсе у всех студентов вне зависимости от включенности в творческую, общественную жизнь вуза снижается частота проявлений агрессивности в общении, отмечается развитие умения конструктивного взаимодействия. Трехлетняя динамика развития коммуникативных способностей позволяет утверждать, что освоение студентами культурно-досуговой деятельности способствует росту коммуникативного опыта и потребностей в общении, развитию умений устанавливать контакт и достигать взаимопонимания с окружающими. В целом, за три года обучения число студентов с низким уровнем адаптации среди участников студенческих объединений уменьшилось с 29% до 15%; в контрольной группе – с 34% до 21%. С первого к третьему курсу количество студентов с высоким уровнем адаптации в экспериментальной группе выросло с 6% до 18%; в контрольной – с 6% до 16%.

Лонгитюдное изучение социально-педагогической адаптации студентов позволяет констатировать, что значения показателей, которые к концу третьего года обучения достигаются обучающимися, пассивно участвующими в творческой и общественной жизни университета, фиксируются в экспериментальной группе на втором курсе, что объясняется положительным адаптационным эффектом активного освоения студентами культурно-досуговой деятельности в вузе. При этом студенты имеют возможность удовлетворить потребности в творчестве, приобщении к культурным ценностям, проявить самостоятельность, приобрести опыт неформального общения, что выступает существенным средством реализации потребности личности в самовыражении и оптимизации процесса адаптации студентов в вузе.

Таким образом, представленные результаты позволяют заключить, что культурно-досуговая деятельность в вузе является необходимым звеном в интеграции личности и социума, так как именно в этой синтетичной сфере формируется активная позиция человека, навыки преобразования среды, что в действительности определяет выбор моделей и адаптивных стратегий поведения. Различные формы культурно-досуговой деятельности оптимизируют культурные процессы сохранения и изменения ценностей, норм, идеалов, стилей жизни, обеспечивают условия для социально-культурной интеграции и индивидуализации, выступают «вторичными институтами» социализации и этом контексте представляют собой факторы социально-педагогической адаптации.

#### Библиографический список

1. Жарков, А.Д. Культурно-досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки // Образование и общество: научный, информационно-аналитический журнал. – 2007. – № 2.
2. Ключко, Е.М. Культурно-досуговая деятельность населения России (май 1945-1985 гг.). Теоретико-методологический и исторический аспекты: учебное пособие. – М., 1999.
3. Соколов, А.В. Социально-культурная система как пространство для реализации социально-культурной деятельности // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве. – Кемерово, 2007.
4. Ариарский, М.А. Прикладная культурология: монография. – СПб., 2001.
5. Швачко, Е.В. Культурно-досуговая деятельность как средство преодоления социальной апатии студенческой молодежи: монография. – Челябинск, 2012.
6. Красильников, Ю.Д. Социальное назначение и функции культурно-просветительной работы // Основы теории культурно-просветительной работы. – М., 1982.
7. Аванесова, Г.А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации: учебное пособие. – М., 2006.
8. Фисюк, Т.Т. Молодежная аудитория как субъект культурно-досуговой деятельности // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве. – Кемерово, 2007.

#### Bibliography

1. Zharkov, A.D. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' kak samostoyatel'naya otrasl' pedagogicheskoy nauki // Obrazovanie i obshchestvo: nauchniy, informacionno-analiticheskiy zhurnal. – 2007. – № 2.
2. Klyusko, E.M. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' naseleniya Rossii (may 1945-1985 gg.). Teoretiko-metodologicheskij i istoricheskij aspektih: uchebnoe posob. – M., 1999.
3. Sokolov, A.V. Socialjno-kulturnaya sistema kak prostranstvo dlya realizacii socialjno-kulturnoj deyatel'nosti // Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve. – Kemerovo, 2007.
4. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kul'turologiya: monografiya. – SPb., 2001.
5. Shvachko, E.V. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' kak sredstvo preodoleniya social'noy apatii studencheskoj molodezhi: monografiya. – Chelyabinsk, 2012.
6. Krasil'nikov, Yu.D. Social'noe naznachenie i funkcii kulturno-prosvetitel'noj raboty // Osnovih teorii kulturno-prosvetitel'noj raboty. – M., 1982.
7. Avanesova, G.A. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost'. Teoriya i praktika organizacii: uchebnoe posob. – M., 2006.

8. Fisyuk, T.T. Molodezhnaya auditoriya kak subjekt kulturno-dosugovoy deyatelnosti // Socialno-kulturnaya deyatelnost v obrazovatel'nom prostranstve. – Kemerovo, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 378.2

*Guzuyeva E.R., Vezirov T.G. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN BACHELOR PROGRAMS WITH THE USE OF EDUCATIONAL INTERNET PORTALS.* In the paper the structure of the model of formation of professional competence of future bachelor students with the use of educational Internet portals is described.

**Key words:** professional competence, future bachelor, model, educational Internet portal.

**Э.Р. Гузыева**, ассистент, Чеченский гос. университет, г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru;

**Т.Г. Везиров**, д-р пед. наук, проф. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Мхачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛОВ

В работе описана структура модели формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, будущий бакалавр, модель, образовательный интернет-портал.

Высокий уровень профессиональной компетентности является важнейшим качеством для выпускников высших учебных заведений, обеспечивающим успешную профессиональную деятельность.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда специалисту с традиционной социокультурной подготовкой, без сформированной базы профессиональной компетентности, становится все труднее найти себя в современном информационном обществе, где важное место занимают образовательные интернет-порталы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях новой информационно-образовательной среды, где основными составляющими являются образовательные интернет-порталы, слабо раскрыта. Об этом свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы среды студентов бакалавриата Чеченского государственного университета, которые показали низкий уровень готовности их к использованию образовательных интернет-порталов в учебной, а также будущей профессиональной деятельности.

Для решения указанных проблем необходимы соответствующие педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров. Одним из таких условий является модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

При создании модели формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов мы руководствовались определением понятия «модель» применительно к педагогическим исследованиям Е.В. Романова. Согласно данному определению: «педагогическая модель – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования [1].

Моделирование – это процесс разработки, обобщенного, абстрактно-логического образа в форме, удобной исследователю для его изучения.

При моделировании процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов мы исходили из того, что модель должна отражать: требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки; наличие психолого-педагогической основы (научный подход или набор отдельных положений); основные идеи исследований по проблеме оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности; организацию целенаправленного, целостного педагогического процесса формирования профессиональ-

ной компетентности; основные критерии и показатели уровней качества процесса формирования профессиональной компетентности.

Учитывая выше перечисленные требования, мы построили модель процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов (рис. 1).

Рассмотрим компоненты педагогической направленности в профессиональной подготовке будущего бакалавра с использованием образовательных интернет-порталов: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-деятельностный, личностный.

**Мотивационно-ценностный компонент** – уровень мотивационных побуждений, влияющих на выбор важных ценностных ориентаций в новой информационной образовательной среде, где основными составляющими являются образовательные интернет-порталы. Данный компонент характеризует целенаправленный и сознательный характер действий, куда входят: мотивация учебной деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели.

Следующим компонентом педагогической направленности является **когнитивный**, который представляет собой следствие познавательной деятельности будущего специалиста – бакалавра.

Содержание когнитивной сферы открывает для студента свободный и вариативный выбор системы новых, необходимых теоретических, педагогических, технологических знаний, сформированность которых отражает теоретическую готовность студента к профессиональной деятельности. Будущий специалист-бакалавр должен владеть не отдельными разрозненными знаниями в области педагогики, а их системой, которая целостно отражает структуру работы и организуется на основе современных научных теорий, идей, принципов.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, необходимых студенту бакалавриата в процессе профессионального саморазвития. Данный компонент содержит: знание теоретических основ профессионального становления, развитое критическое и логическое мышление.

Когнитивный компонент готовности к педагогической деятельности связан с познанием и может рассматриваться как процесс и как результат.

Данный компонент позволяет удовлетворить и развить потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации будущего бакалавра на использование образовательных интернет-порталов в профессиональной деятельности. При разработке данного компонента мы исходили из того, что современный педагог не может успешно решать стоящие перед ним задачи по продуктивному использованию образовательных интернет-порталов в профессиональной деятельности, не владея необходимыми для этого знаниями.

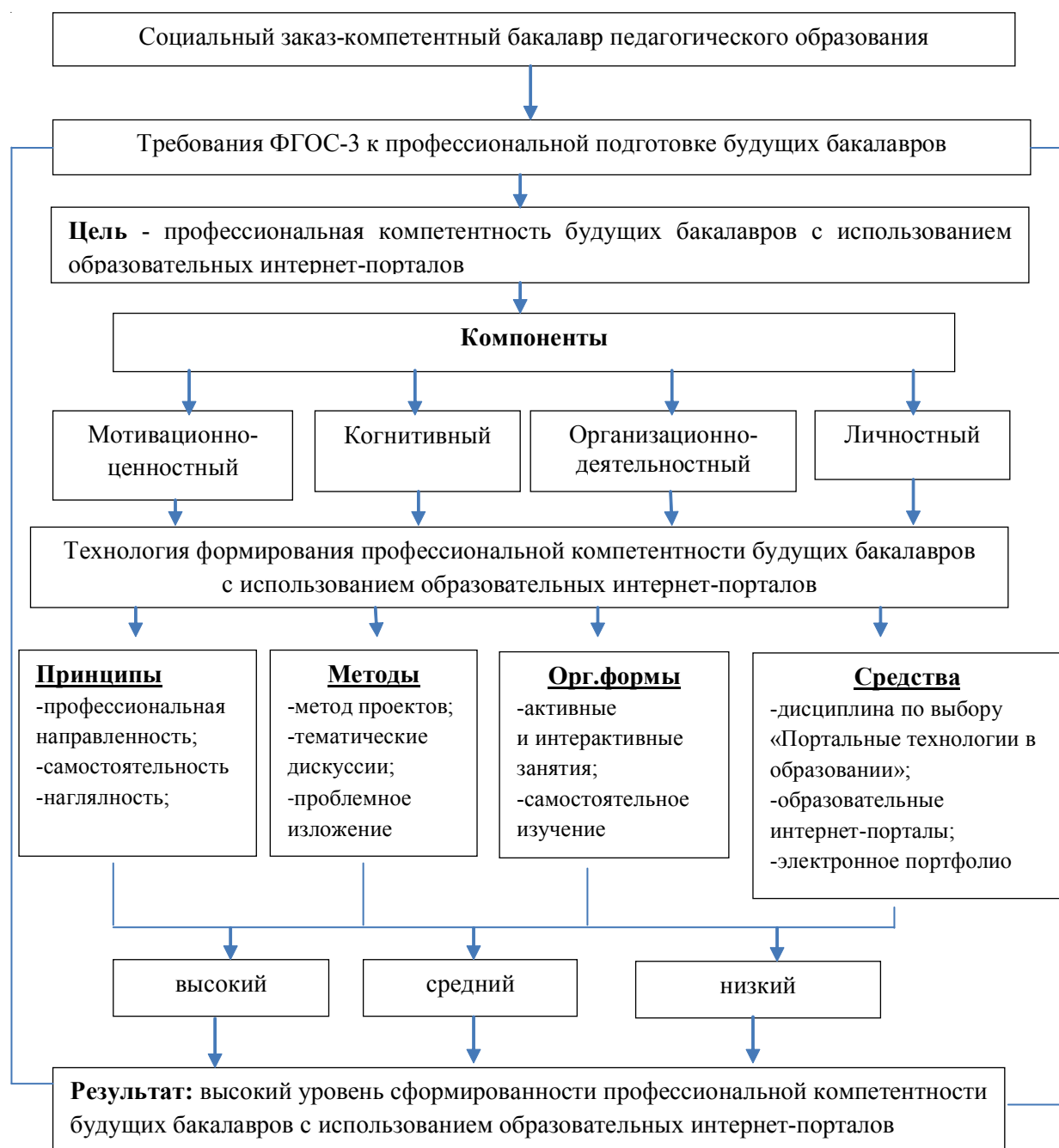


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием интернет-порталов

Субъект познает новые способы деятельности и когнитивный компонент переходит в новую форму с иными качественными характеристиками.

*Организационно-деятельностный компонент* определяет уровень практических умений, готовность к творческому решению управленческих задач.

Организационно-деятельностный компонент педагогического процесса характеризуется двумя уровнями организации – управления взаимодействием его субъектов. На первом уровне – это управление воспитательной деятельностью педагога. Можно это назвать организацией педагогической среды формирования и развития личности. На втором уровне – это организация непосредственного взаимодействия обучающего и обучаемого. Здесь проявляется организующая роль педагогов как профессиональных воспитателей, вооруженных знанием принципа учебно-воспитательной работы и владеющих профессиональными методами использования образовательных интернет-порталов.

*Личностный компонент* включает интерес к профессии, педагогическое признание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии педагога, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Важное место в технологии формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов занимают средства: авторская дисциплина по выбору «Портальные технологии в образовании», адреса образовательных интернет-порталов и электронное портфолио.

Нами разработана программа по дисциплине по курсу «Портальная технология в образовании», которая апробируется в учебном процессе Чеченского государственного университета [2].

Практическая реализация предлагаемой модели показала её эффективность, о чем свидетельствуют результаты педагогического эксперимента, которые показали положительную ди-

намику сформированной уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

#### Библиографический список

1. Романов, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: монография. – Магнитогорск, 2001.
2. Гузеева, Э.Р. Программа курса по выбору «Портальные технологии в образовании». – Грозный, 2013.

#### Bibliography

1. Romanov, E.V. Teoriya i praktika professional'noy podgotovki uchitelya tekhnologii i predprinimatel'stva: monografiya. – Magnitogorsk, 2001.
2. Guzueva, Eh.R. Programma kursa po vıhboru «Portal'nihe tekhnologii v obrazovanii». – Groznihiy, 2013.

Статья поступила в редакцию 30.01.14

УДК 378.1

**Ivasyuk O.A. PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A PERSONALITY OF A STUDENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION INFLUENCED BY THE NEW FSES.** This paper considers professionally significant qualities of an educational psychologist within the new federal state educational standards for the higher professional education in the specialization of «psycho-pedagogical education». The variative classification of professionally-significant qualities of educational psychologist is offered. The author performs a comparative analysis of opinions of students, whose major is psycho-pedagogical education, about the set of professionally significant qualities of a personality of an educational psychologist and about the self-rating of their growth level.

**Key words:** federal state educational standards of general education (FSUS GE), federal state educational standards of higher professional education (FSUS HPE), competence, professional competence, personal qualities, professionally significant personal qualities (PSPQ).

**О.А. Ивасюк, аспирант Югорского гос. университета, г. Ханты-Мансийск,  
E-mail: ivasiukolgaalekseevna@gmail.ru**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ФГОС

В статье рассмотрены вопросы профессионально-значимых качеств педагога-психолога, их классификации в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования в направлении «Психолого-педагогическое образование». Предложена вариативная классификация профессионально-значимых качеств педагога-психолога и проведен сравнительный анализ мнений студентов психолого-педагогического образования о наборе профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога и самооценки их уровня развития.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), компетенции, профессиональная компетентность, личностные качества, профессионально-значимые личностные качества (ПЗЛК).

Стремительное развитие современного общества и, как следствие, необходимость непрерывного образования человека в течение жизни, обуславливают актуальность модернизации всей системы образования в России, которая в настоящее время направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности обладающей целостной картиной мира. Приоритеты современного образования смещаются с получаемых в процессе обучения знаний, на саму личность, которая получает знания, на ее формирование, становление и развитие, что законодательно закреплено в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В государственных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) главными целевыми установками (результатами образования) становятся компетенции (способность применять знания, умения, навыки и личностные качества), полученные учащимися в ходе обучения, для того, что бы студент не только воспроизводил информацию, но и мог применять ее в реальных профессиональных ситуациях.

Сегодня, когда приоритетным направлением новых государственных стандартов общего образования (ФГОС ОО) является обеспечение развития у учащихся универсальных учебных действий (познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных), представляющих собой собственно психологическую составляющую ядра образования, именно профессионально компетентный в психологии и педагогике специалист становится

необходимым для организации и сопровождения образовательного процесса общего образования.

Таким образом, в совершенствовании общего образования в настоящее время особые требования выдвигаются именно к результату профессионального психолого-педагогического образования – к профессиональной компетентности настоящих и будущих педагогов-психологов.

По мнению Э.Р. Хакимова основным показателем уровня компетентности является качество нахождения решения отдельной профессиональной проблемы или целого класса проблем [1]. Однако известно, что при решении психолого-педагогических проблем важную роль играет личность педагога-психолога. Сталкиваясь с одной и той же проблемой и используя одинаковые профессиональные психолого-педагогические знания, умения, навыки специалисты вырабатывают разные по качеству решения. Это может быть связано, как с особенностью самой проблемы, так и с личностными качествами специалиста.

По мнению С.А. Дружилова, компетентный – обладающий основательными знаниями, хорошо осведомленный в какой либо области; сведущий [2]. Профессионально компетентный педагог-психолог, согласно новым ФГОС, – это специалист, обладающий основательными психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, а так же профессионально-значимыми личностными качествами (ПЗЛК) необходимыми для осуществления успешной психолого-педагогической деятельности в об-

разовании. Однако, при анализе ФГОС ВПО направления «психолого-педагогическое образование», а так же психолого-педагогической литературы, выяснилось, что в настоящее время нет единого определения понятия профессионально значимых личностных качеств педагога-психолога и нет единого подхода к определению классификации ПЗЛК педагогов-психологов.

Таким образом, с целью совершенствования психолого-педагогического профессионального образования, возникает необходимость определения понятия ПЗКЛ педагога-психолога и составления классификации его ПЗКЛ в соответствии с новыми ФГОС ВПО в направлении «психолого-педагогическое образование». Настоящая статья посвящена описанию предлагаемой нами вариативной классификации ПЗКЛ педагога-психолога и, на основе опроса студентов – обоснованию ее применимости в профессиональной подготовке.

За основу определения понятия ПЗКЛ мы возьмем содержание понятия ПЗКЛ педагога-психолога Е.Г. Ромициной, т.к. в ее работах проблема ПЗЛК педагога-психолога раскрыта наиболее полно. По ее мнению, профессионально значимые личностные качества педагога-психолога представляют собой *совокупность общечеловеческих, профессионально-отраслевых и профессионально-специфических качеств*, оказывающих влияние на эффективность осуществления его профессиональной деятельности и выступающие в роли *внутренних условий формирования компетентности* [3].

Если, ПЗЛК педагога-психолога – это внутренние условия для развития профессиональных компетенций педагога-психолога, то, наличие их у настоящих и будущих студентов повышает вероятность достижения результатов образования по данному направлению и, как следствие, достижения эффективности профессиональной деятельности в дальнейшем. Таким образом, встает вопрос о том, какой набор ПЗКЛ педагога-психолога является внутренним условием формирования его профессиональных компетенций.

Е.Г. Ромицина, опираясь на результаты исследований ученых по данной проблеме и полученные в ходе проведенного опроса слушателей курсовой подготовки, считает, что вариативный набор ПЗЛК педагога-психолога может выглядеть следующим образом:

- общечеловеческие качества: гражданственность, нравственность, интеллигентность, трудолюбие, человеколюбие, высокоразвитый интеллект;
- профессионально-отраслевые качества: коммуникативные, организаторские, диагностические, ценностно-этические, рефлексивные, творческие;
- профессионально-специфические качества: социальность, эмпатийность, тактичность, стрессоустойчивость, толерантность, эмоциональная привлекательность [3].

В.Б. Успенский, А.П. Чернявская в учебном пособии «Введение в психолого-педагогическую деятельность» выделяют следующие личностные качества педагога-психолога как специалиста:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии, внимание к потребностям учащихся;
- умение придать личностную окраску преподаванию;
- установка на создание положительного подкрепления для учащихся;
- владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися;
- предпочтение устных контактов на уроке письменным;
- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнелюбие [4].

Проанализировав, представленные наборы ПЗКЛ педагога-психолога, мы видим, что в обоих наборах присутствуют нравственные, коммуникативные, организаторские качества. Вариативный набор Е.Г. Ромициной более полно и систематизированно представляет ПЗКЛ педагога-психолога, однако в нем не представлена связь ПЗКЛ педагога-психолога с профессиональными компетенциями, внутренними условиями формирования которых они являются.

В 2013 году впервые в российском образовании был разработан проект профессионального стандарта педагога, педагога-психолога в том числе. Профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на

работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования. Полномасштабное введение профессионального стандарта педагога планируется к сентябрю 2014 года.

По мнению разработчиков этого проекта, педагог – ключевая фигура реформирования образования [5]. В третьей части проекта (развитие) выделены личностные качества и профессиональные компетенции необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности согласно новым ФГОС. На основе анализа выделенных личностных качеств и профессиональных компетенций можно определить следующие личностные качества педагога по блокам:

- Образованность (теоретическая и практическая профессиональная компетентность, общий кругозор).
- Личностные качества (толерантность, эмпатия, социальная перцепция, коммуникабельность).
- Организаторские качества.

Учитывая имеющиеся классификации ПЗКЛ педагога психолога, проект профессионального стандарта педагога, ориентируясь на профессиональные компетенции, сформулированные в ФГОС ВПО в направлении «Психолого-педагогическое образование» и видах профессиональной деятельности педагога-психолога, мы попытались составить вариативную классификацию ПЗКЛ педагога-психолога. Для этого мы проанализировали и сопоставили результаты профессионального обучения (общекультурные, профессиональные компетенции) и виды профессиональной деятельности (в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования), согласно ФГОС ВПО направления «Психолого-педагогического образования», составили набор ПЗКЛ педагога психолога в рамках новых ФГОС ВПО (таблица 1) и соотнесли их с качествами личности. Качества личности были выбраны из списка первичных и вторичных личностных факторов, которые составляют содержание личностных факторов, выделенных Рэймондом Кеттеллом. Эти факторы представлены в теории личностных черт, а так же в одной из наиболее известных многофакторных методик «16 факторный личностный опросник Р. Кеттелла». Согласно теории Р. Кеттелла, личность состоит из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (своих, черт), определяющих её внутреннюю сущность и поведение [6]. В рамках данной статьи мы определили черты личности, которые являются внутренним условием формирования профессиональных компетенций педагогов-психологов в процессе профессионального обучения.

Данный набор личностных качеств педагога-психолога, определенный в соответствии с его профессиональными компетентностями в рамках ФГОС ВПО можно обобщить и систематизировать в следующую классификацию.

#### **Классификация ПЗКЛ педагога-психолога в рамках новых ФГОС ВПО:**

- 1. Личностные общекультурные качества**
  - нравственные и моральные качества;
  - интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, эрудиция, вербальная культура;
  - гибкость, мобильность, энергичность, активность, сообразительность, проницаемость;
  - эмоциональная зрелость, эмоциональная устойчивость;
  - доброжелательность, дипломатичность, терпимость, тактичность, аккуратность, искренность, чувствительность.
- 2. Личностные профессиональные качества**
  - доброжелательность, открытость, искренность, чувствительность, эмоциональная устойчивость;
  - вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, сообразительность, проницаемость, наблюдательность, гибкость;
  - лидерские качества, уверенность, энергичность, эмоциональность, общительность, артистизм.

Составленная классификация ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС включает в себя две группы качеств личности – личностные общекультурные и личностные профессиональные качества. Некоторые качества личности, входящие в состав группы, повторяются в другой группе. Однако, по нашему мнению, именно такой набор личностных качеств (среднего или высокого уровня развития) определенный в каждой группе в совокупности будет являться внутренним условием формирования соответствующих группе компетенций, обеспечивая эф-

Таблица 1

Профессионально-значимые качества личности педагога-психолога в рамках новых ФГОС ВПО

<b>Качества личности как внутренние условия формирования компетентностей (описаны в соответствии с факторами личности Р. Кетелла)</b>	<b>Результаты профессионального обучения (компетенции) Расшифровка сокращений компетенций приведена в ФГОС ВПО по направлению 050400 Психолого- педагогическое образование.</b>
<b>Личностные общекультурные качества:</b>	<b>Общекультурные компетенции (ОК):</b>
гибкость, мобильность, сообразительность, адаптивность	ОК-1
сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность	ОК-2
нравственные, моральные качества сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность, абстрактное мышление	ОК-3 ОК-4
вербальная культура, эрудиция	ОК-5
вербальная культура, эрудиция	ОК-6
интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, эрудиция	ОК-7
тактичность, дипломатичность, терпимость, доброжелательность, искренность, чувствительность	ОК-8
сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность, абстрактное мышление, эрудиция	ОК-9
энергичность, активность	ОК-10
аккуратность, сообразительность, проницаемость, доброжелательность, дипломатичность, терпимость, эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость	ОК-11
<b>Личностные профессиональные качества</b>	<b>Профессиональные компетенции (ПК) – в частности профессиональные компетенции в деятельности по психолого- педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):</b>
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, лидерские качества, артистизм, эмоциональность, общительность	ПКПП-1
сообразительность, проницательность, интеллектуальная приспособляемость	ПКПП-2
наблюдательность, сообразительность, проницательность, интеллектуальная приспособляемость, вербальная культура, эрудиция, доброжелательность, открытость, искренность, эмоциональная устойчивость, чувствительность	ПКПП-3
наблюдательность, проницательность, доброжелательность, открытость, искренность, чувствительность	ПКПП-4
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, энергичность, артистизм, эмоциональная устойчивость, гибкость, уверенность	ПКПП-5
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, эмоциональная устойчивость, гибкость, уверенность	ПКПП-6
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность	ПКПП-7
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость	ПКПП-8
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, проницательность, чувствительность, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность	ПКПП-9
эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, сообразительность, абстрактное мышление	ПКПП-10
доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность, гибкость, чувствительность, проницательность	ПКПП-11

фективную реализацию профессиональной деятельности педагога-психолога в дальнейшем.

Мы считаем, что предложенная нами вариативная классификация ПЗКЛ педагогов-психологов может служить ориентиром при подготовке и оценивании профессиональной готовности. В качестве первоначального изучения практической значимости предложенной нами классификации мы в 2013 году

мы провели опрос мнения среди студентов специальности «Педагогика и психология» Югорского государственного университета, с целью определения информационной компетентности студентов о ПЗКЛ современного педагога-психолога, а так же определения самооценки уровня сформированности ПЗКЛ. Были опрошены две группы студентов 2 и 4 курсов по 20 человек в каждой группе.



Таблица 2

Результаты опроса студентов о мнениях о наборе ПЗКЛ педагога-психолога и самооценки их уровня развития

набор ПЗКЛ педагога-психолога (4 курс, число выборов в %)	набор ПЗКЛ педагога-психолога (2 курс, число выборов в %)	Самооценка уровня развития выбранных качеств (4 курс, средний балл)	Самооценка уровня развития выбранных качеств (2 курс, средний балл)
эмпатия (78%), коммуникативность, самоконтроль (по 71%) толерантность, образованность (по 57%), доброжелательность (50%), внимательность, целеустремленность, организованность (по 36%) объективность, проницательность, саморазвитие (по 28%), ответственность (21%), тактичность, открытость, мобильность, активность, чувство юмора, креативность, эмоциональная стабильность, самостоятельность (по 14%), уверенность, сообразительность, выносливость, увлеченность, сила воли, гибкость, искренность, стрессоустойчивость, аккуратность, порядочность, скромность (по 7%).	коммуникативность (56%), пунктуальность, доброта (по 48%), ответственность (44%), честность (36%), компетентность, понимание (по 32%) конфиденциальность (28%), терпеливость (24%), креативность, внимательность (по 20%), отзывчивость, гуманность, грамотная речь (по 16%), общительность, порядочность, вежливость, спокойствие, эмоциональность (по 12%), уверенность, профессионализм, уважение, доверчивость, трудолюбие, самодостаточность, разговорчивость, активность, ум, требовательность (по 8%), знания, грамотность, умение прислушиваться к другим, позитивность, аккуратность, твердость характера, предусмотрительность, интуиция, инициативность, добросовестность, конкурентоспособность, правильность, гостеприимность (по 4%).	коммуникативность – 6,5 балла; доброжелательность – 6,5 баллов; эмпатия – 6,3 балла; толерантность – 5,8 баллов; внимательность – 4 балла.	понимание – 9,3 балла, доброта – 8 баллов, честность – 8 баллов, ответственность – 7,2 баллов.  пунктуальность – 5,4 балла, коммуникативность – 4,1 балла.  компетентность – 3 балла.
Всего – 32 качества	Всего – 42 качества	Всего – 9 качеств	Всего – 7 качеств

На первом этапе исследования каждому студенту необходимо было составить, по своему усмотрению, набор из 10 ПЗКЛ педагога-психолога как современного специалиста.

На втором этапе исследования каждому студенту необходимо было провести самооценку уровня развития составленного набора ПЗКЛ педагога-психолога у самого себя как специалиста. Самооценку предлагалось провести по 10-балльной шкале, по схеме – от 1 до 4 низкий уровень развития личностного качества, от 4 до 7 – средний; от 7 до 10 баллов – высокий.

Результаты исследования представлены в таблице 2. Составить набор из 10 ПЗКЛ педагога-психолога получилось у 28% студентов 4 курса и 40% студентов 2 курса. Не составили набор 7% студентов 4 курса. Все студенты 2 курса в разной степени справились с первым заданием.

Сравнительный анализ полученных результатов показал следующее. Всего студентами 4 курса было выделено 32, студентами 2 курса – 42 ПЗКЛ современного педагога-психолога. Самооценка же уровня развития качеств у студентов 4 курса была проведена только 9 качеств (28% из числа выделенных качеств), у студентов 2 курса 7 качеств (17% из числа выделенных качеств). Остальные выделенные ими же ПЗКЛ педагога-психолога, по их мнению, у них не развиты.

Набор ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов 4 курса следующий, (число выборов студентов в %):

Эмпатия (78%), коммуникативность, самоконтроль (по 71%), толерантность, образованность (по 57%), доброжелательность (50%), внимательность, целеустремленность, организованность (по 36%), объективность, проницательность, саморазвитие (по 28%), ответственность (21%), тактичность, открытость, мобильность, активность, чувство юмора, креативность, эмоциональная стабильность, самостоятельность (по 14%), уверенность, сообразительность, выносливость, увлеченность, сила воли, гибкость, искренность, стрессоустойчивость, аккуратность, порядочность, скромность (по 7%).

Набор ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов 2 курса следующий (число выборов студентов в %):

Коммуникативность (56%), пунктуальность, доброта (по 48%), ответственность (44%), честность (36%), компетентность, понимание (по 32%), конфиденциальность (28%), терпеливость

(24%), креативность, внимательность (по 20%), отзывчивость, гуманность, грамотная речь (по 16%), общительность, порядочность, вежливость, спокойствие, эмоциональность (по 12%), уверенность, профессионализм, уважение, доверчивость, трудолюбие, самодостаточность, разговорчивость, активность, ум, требовательность (по 8%), знания, грамотность, умение прислушиваться к другим, позитивность, аккуратность, твердость характера, предусмотрительность, интуиция, инициативность, добросовестность, конкурентоспособность, правильность, гостеприимность (по 4%).

Из приведенных наборов ПЗКЛ педагога-психолога можно выделить важные ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов (качества, которые выбрали более 30% студентов). У студентов 4 курса важный набор ПЗКЛ педагога-психолога следующий – эмпатия, коммуникативность, самоконтроль, толерантность, образованность, доброжелательность, внимательность, целеустремленность, организованность. Набор важных ПЗКЛ педагога-психолога у студентов 2 курса качественно и количественно отличается от набора студентов 4 курса – коммуникативность, пунктуальность, доброта, ответственность, честность, компетентность, понимание.

Анализ результатов второго этапа исследования показал, что студенты 4 курса отрицают наличие у себя следующих качеств из составленного ими, набора важных ПЗКЛ педагога-психолога: образованность (отрицают – 21% студентов), эмпатия (14% студентов), коммуникативность, толерантность, целеустремленность, порядочность, скромность (отрицают по 7% студентов). Студенты 2 курса отрицают наличие у себя следующих качеств из составленного ими, набора важных ПЗКЛ педагога-психолога, компетентность (20% студентов), коммуникативность (12% студентов), пунктуальность (8% студентов).

У студентов 4 курса ПЗКЛ по результатам самооценивания уровня их развития находятся на среднем и низком уровне. У студентов 2 курса – на всех трех уровнях развития, большинство качеств на высоком и среднем уровнях развития. Данные результаты свидетельствуют о самокритичности студентов 4 курса, или о неудовлетворенности уровнем развития своих ПЗКЛ педагога-психолога как современного специалиста.

Таким образом, на основе проведенного сравнительного анализа мнения о ПЗКЛ современного педагога-психолога студентов 2 и 4 курсов можно сделать следующие выводы:

- Меньше половины опрошенных студентов в обеих группах информированы о ПЗКЛ современного педагога-психолога как специалиста.

- Набор важных ПЗКЛ педагога-психолога студентов 4 курса более полный по качеству и объему, выделенных личностных качеств, чем набор важных ПЗКЛ педагога-психолога, составленный студентами 2 курса. Однако, самооценка уровня развития, выделенных ПЗКЛ педагога-психолога у студентов 2 курса выше, чем у студентов 4 курса.

- У большинства опрошенных студентов в обеих группах личностные качества из составленных наборов ПЗКЛ педагога-психолога не развиты вообще, по их же самооценке.

- Большинство личностных качеств из наборов ПЗКЛ педагога-психолога, выделенных студентами обеих групп входят в состав разработанной нами классификации ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС, однако их выделяют менее половины студентов обеих групп.

Таким образом, выводы по данному исследованию свидетельствуют о недостаточном уровне представления студентов 4, 2 курсов психолого-педагогического образования ЮГУ о профессионально значимых качествах личности современного педагога-психолога, а так же их недостаточном уровне развития по самооценке самих же студентов.

Данное исследование показало, что необходимо актуализировать в учебном процессе ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС. Мы предлагаем начать осуществлять актуализацию ПЗКЛ педагога-психолога в профессиональном обучении в следующих направлениях:

1. Формирование у студентов психолого-педагогического образования информационной компетентности о ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС.

2. Создание условий для формирования потребности в саморазвитии ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС для профессионального совершенствования.

Таким образом, актуализации профессионально значимых личностных качеств современного педагога-психолога направлена на изменение самой личности будущего специалиста – мотивационные изменения, информационные и, как следствие, действенные изменения по саморазвитию своих ПЗКЛ как педагога-психолога. Так, как, согласно новым ФГОС ВПО, результатом профессионального образования становится профессионально компетентный специалист, т.е. специалист, обладающий личностными и профессиональными компетенциями, способный на практике решать конкретные профессиональные задачи.

В нашей дальнейшей научной работе по теме ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС мы планируем протестировать составленную нами классификацию ПЗКЛ для уточнения, конкретизации набора личностных качеств и информирования о них будущих педагогов-психологов, с целью их диагностики, саморазвития и профессионального самосовершенствования.

#### Библиографический список

1. Хакимов, Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1.
2. Дружилов, С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1(21).
3. Ромицина, Е.Г. Развитие профессионально-значимых качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации: автореф. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007.
4. Успенский, В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ. / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М., 2008.
5. Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: www.минобрнауки.рф
6. Мади Сальваторе Теории личности. Сравнительный анализ / перевод И. Авидон, А. Батустин и П. Румянцев. – СПб., 2002.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») от 22 марта 2010 года.

#### Bibliography

1. Khakimov, Eh.R. Professionalnaya kompetentnost' pedagogov-psikologov v oblasti mezhehtnicheskikh otnosheniy i ee formirovanie u studentov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2008. – № 1.
2. Druzhilov, S.A. Obobshchenniy (integralniy) podkhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka // Psikhologicheskie issledovaniya: ehlektron. nauch. zhurn. – 2012. – № 1(21).
3. Romichina, E.G. Razvitie professionalno-znachimikh kachestv pedagoga-psikhologa v sisteme povysheniya kvalifikatsii: avtoref. ... kand. ped. nauk. – Maykop, 2007.
4. Uspenskiy, V.B. Vvedenie v psikhologo-pedagogicheskuyu deyatel'nost': ucheb. posob. / V.B. Uspenskiy, A.P. Chernyavskaya. – M., 2008.
5. Oficial'niy sayt ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [Eh/r]. – R/d: www.minobrnauki.rf
6. Madi Salvatore Teorii lichnosti. Sravnitel'niy analiz / perevod I. Avidon, A. Batustin i P. Rumyanseva. – SPb., 2002.
7. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») ot 22 marta 2010 goda.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 37.013

*Kulchitskaya I. Yu. THE ROLE OF ART PEDAGOGY IN MODERN EDUCATION.* The article provides the justification of perspectives of introduction of a new pedagogical branch – art pedagogy. The main feature of this branch is that it operates with means of arts and creative activity that also possess the developing and up-bringing potential.

**Key words:** art pedagogy, humanization, creativity, integration, reflexivity.

**И.Ю. Кульчицкая**, канд. пед. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ), г. Ставрополь, E-mail: ira-kulchickaya@yandex.ru

## РОЛЬ АРТПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье дается обоснование перспективности внедрения новой отрасли педагогики – артпедагогики. Её особенностью является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельностью, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

**Ключевые слова:** артпедагогика, гуманизация, креативность, интегративность, рефлексивность.

Современное образование находится на переломном этапе развития. Оно является зеркалом общества и поэтому пост-

янно находится в поиске новых путей и технологий способных активизировать помощь педагогу в достижении образователь-

ной цели – научить и воспитать гармонически развитого гражданина, способного творить и созидать. С целью возрождения духовных общечеловеческих ценностей особенно актуально появление арт-педагогике [1]. Термин «Артпедагогика» пока недостаточно, на наш взгляд, используется в педагогической среде, в то время как отдельные идеи этой развивающей области педагогического знания приобретают все большую популярность у педагогов и воспитанников.

Искусство во все времена было важнейшим средством приобщения к общечеловеческим ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, через личное участие в творческом процессе. Индийская философия утверждает, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышенного «поля мысли» [2].

Артпедагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Артпедагогика имеет с общей педагогикой единые конечные цели – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации. Особенностью артпедагогике является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельностью, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

Задачи и функции артпедагогике значительно отличаются от существующих программ художественного воспитания тем, что целью является не обучение ребенка рисованию, а развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков. Артпедагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе.

Данное педагогическое направление решает различные образовательные проблемы: облегчает процесс обучения и ребенка и педагогу; позволяет прорабатывать учебный материал с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника; помогает наладить отношения между педагогом и воспитанниками, создать наиболее благоприятные условия для ведения диалога, без чего нет продуктивного обучения; содействует сохранению целостности человеческой личности, воздействуя в первую очередь в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности; содействует адаптации личности в социуме и другие.

К основным идеям артпедагогике можно отнести: идею гуманизации, креативности, интегративности и рефлексивности.

Идея *гуманизма* – основополагающая для артпедагогике, она превращается в принцип деятельности артпедагога, если реализуется по отношению к каждому ребенку вне зависимости от художественных, интеллектуальных и других способностей ребенка. Вера в индивидуальность ребенка предполагает большую работу педагога над самим собой, над своим отношением к детям, которые не вызывают симпатии педагога. Приоритет отдается воспитательным целям: насыщение процесса обуче-

ния вечными проблемами Добра и Зла, Любви и Мудрости, Красоты и Гармонии и др.

Личность становится *креативной*, создавая в процессе творческой деятельности продукт лишь в условиях свободной креативной среды. Творческая способность не может возникнуть в результате принуждения. Поэтому перед артпедагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество.

Идея *рефлексивности* – это готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи.

Идея *интегративности* заложена в самой сущности артпедагогике. Прежде всего, это интеграция искусства, педагогике, психологии и других областей человекознания. Гармоничное сочетание всех видов и форм организации разнообразной художественной деятельности направлено на обогащение нравственно-эстетического облика учащегося. Кроме того речь идет о сочетании трех модальностей (зрительных, слуховых и кинестетических ощущений) в становлении опыта ребенка [3].

Содержание артпедагогического занятия формируется по принципу «двухслойного пирога»: содержание темы занятия обогащается содержанием того или иного вида искусства, которые в итоге интегрируются друг в друга и дают эффект оптимизации мыслительной деятельности, воспитательного влияния содержания занятия на духовную сферу воспитанника [3].

В артпедагогике цели воспитания и развития преобладают над дидактическими целями. Взаимодействие педагога и учащегося в процессе творческой деятельности значительно усиливает эффективность эмоционально-личностного развития школьника, способствует процессу самопознания, самосовершенствования, самораскрытия, саморазвития и самореализации.

Современный педагог должен максимально внимательно относиться к довольно новому направлению в сфере образования – артпедагогике. Это не дополнительное образование и не внеурочная деятельность, это технология, которая создает наиболее благоприятные условия для саморазвития и самостановления человека новой формации. В дошкольных образовательных учреждениях, школах и вузах каждое занятие должно быть наполнено артпедагогическими методами и приемами соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников.

В этих условиях профессиональной деятельности от педагога требуется иная, нестандартная психологическая готовность в работе с учащимися. Очевидно, требуется пересматривать содержание педагогических и психологических дисциплин, изучаемых как в вузе будущими педагогами, так и в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Сегодня системе образования нужен педагог, владеющий не просто дидактикой стандартизированного предметного обучения, а, по словам А.Г. Асмолова, культурно-исторической вариативной дидактикой – системой продуктивно-рефлексивных технологий создания конструктивной среды развития субъектов образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Анисимов, В.П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко [и др.]. – М., 2001.
3. Соколова, Т.А. Теоретико-методологические основы артпедагогике // Открытый класс: сетевые образовательные сообщества. – 2009 [Э/п]. – Р/д: <http://www.openclass.ru/node/7719>

#### Bibliography

1. Anisimov, V.P. Art-pedagogika kak sistema psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa // Vestnik OGU. – 2003. – № 4.
2. Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii: uchebnik dlya vuzov / E.A. Medvedeva, I.Yu. Levchenko [i dr.]. – M., 2001.
3. Sokolova, T.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy artpedagogiki // Otkritiij klass: setevije obrazovatel'nihe soobshchestva. – 2009 [Eh/r]. – R/d: <http://www.openclass.ru/node/7719>

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 371:351.851

*Li Yuejiao. THE FORMING OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE FOR OF THE CHINESE PHILOLOGY STUDENTS WITH THE HELP OF THE MATERIAL OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD «FLOWERS».* The article studies the associative-verbal field «flowers» in the Russian and Chinese languages. The research distinguishes specific features for the two cultures in the sphere of colors perception. It is stated that the specific features are relevant to the teaching process of Chinese students, who are learning the Russian language.

**Key words:** associative experiment, associative-verbal field, lexico-semantic group, connotative meaning.

**Ли Юецзяо**, аспирант каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: lyj4507@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «ЦВЕТЫ»

В статье рассматривается ассоциативно-вербальное поле «цветы» в русском и китайском языках и выявляются специфические для культур особенности восприятия цветов, актуальные для обучения русскому языку студентов-филологов.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальное поле, лексико-семантическая группа, коннотативное содержание лексики.

Как известно, одним из важнейших подходов к преподаванию иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, стал компетентностный подход, теоретико-методологические предпосылки и понятийный аппарат которого описаны в трудах многих исследователей (Н.В. Баграмовой, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева и др.).

В настоящее время многие лингвисты и методисты, работающие в рамках лингвокультурологического направления в методике РКИ, говорят о необходимости формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, особенно находящихся на продвинутом этапе обучения (работы В.В. Воробьева, Г.М. Васильевой, А.Е. Александровой, Н.Е. Некоры, Ван Чжицзы, Цзоу Суюэня, Чан Тхи Нау и др.). При этом лингвокультурология рассматривается как дисциплина синтезирующего плана, использующая данные других гуманитарных дисциплин (культурологии, психологии, философии), необходимые для объективного описания духовно-нравственного и ментального пространства культуры в сопоставительном аспекте [1]. Лингвокультурология рассматривается как дисциплина определяющая как знание идеальным говорящим/слушающим особенностей национальной культуры, а также всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [2].

Интерпретируя структуру и содержание лингвокультурологической компетенции, исследователи традиционно выделяют два уровня ее содержания: собственно языковой и внеязыковой. При таком подходе система знаков должна раскрывать систему реальных знаний о культуре изучаемого языка, поэтому языковые знаки и выражения требуют внеязыкового способа их раскрытия.

Формирование лингвокультурологической компетенции в рамках обучения лексике часто рассматривается методистами на материале лексико-семантических групп [3] и предполагает определенные знания и умения иностранных студентов продвинутого этапа обучения как на собственно лингвистическом, лексическом уровне так и на национально-культурном. При этом основными становятся следующие принципы обучения: *принцип учета системных отношений в лексике, принцип учета культурологической ценности лексических единиц и принцип учета родного языка и культуры*.

Как известно, одной из важнейших составляющих любой лингвокультуры являются наименования цветов. Представления о цветах широко представлены в лексических средствах русского языка и, прежде всего, в лексико-семантической группе наименований цветов. В различных источниках справочного характера содержится более 200 наименований цветов, системные связи которых зафиксированы в толковых, идеографических, словообразовательных, ассоциативных словарях, а также в словарях сочетаемости.

Коннотативное содержание многих наименований цветов свидетельствует об их высоком ассоциативном, метафорическом, оценочном потенциале, особенно актуальном в рамках задач обучения иностранных студентов-филологов. Кроме этого, наименования цветов – это не только яркий знак культуры, но и особый фрагмент национальной языковой картины мира и ценностной картины мира, потому они являются актуальным материалом для обучения иностранных студентов русскому языку и культуре. Перечисленные особенности наименований цветов свидетельствуют об актуальности их лингвометодического и лингвокультурологического исследования с целью включения в содержание обучения РКИ. Многочисленность и культурная информативность данного лексического материала требует особого внимания к его лингвокультурологическому потенциалу.

При включении в содержание обучения ЛСГ наименований цветов на *лексическом уровне* о сформированности лингвокультурологической компетенции студентов могут свидетельствовать следующие знания и умения: адекватное знание значений наименований цветов в современном русском языке; знание семантики слов, входящих в данную лексико-семантическую группу; умение использовать в речи синтагматические связи, характеризующие данную лексико-семантическую группу; способность адекватно воспринимать, интерпретировать и производить высказывания, содержащие данные наименования, согласно нормам и правилам русского языка; умение воспринимать значения наименований цветов в различных контекстах; способность использовать перечисленные умения в процессе интерпретации и конструирования текстов различного характера.

*Национально-культурный (внеязыковой) уровень* лингвокультурологической компетенции, особенно важный в рамках лингвокультурологического подхода к обучению лексике, предполагает следующие знания и умения: знания лингвокультурологического характера о важнейших цветах в современной России; знание культурно-специфических реалий, отражающих уникальность культур и национальных традиций; умение сопоставлять национально-культурные особенности наименований цветов; знание основных типологий и классификаций цветов, актуальных для носителей русского языка, и др.

Как известно, лингвокультурологический потенциал лексики обнаруживается в содержании ассоциативно-вербальных полей. Ассоциативный эксперимент широко и активно используется в психолингвистике, психологии, социологии; его результаты могут быть использованы в лингвокультурологии и методике РКИ. По мнению исследователей, ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной технологией, психолингвистического анализа семантики [4]. Согласно концепции авторов словаря ассоциативных норм, а именно – «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова, ассоциативный словарь «приоткрывает завесу над тем, как устроена языковая

способность человека — думающего, говорящего и понимающего, и позволяет проникнуть в социальную память и сознание носителей языка и получить ответ на вопрос: "Как мыслят русские в современной России?" [5]. Ввиду этого обращение к материалам «Русского ассоциативного словаря» (РАС) позволяет выявить и то, что и как думают русские о цветах.

В соответствии с задачами нашей работы были проанализированы ассоциативно-вербальные поля к стимулам *цветы* и *цветок*, в результате чего были выделены следующие основные содержательные блоки ассоциаций:

1. Конкретные виды цветов: *роза, тюльпан, лотос, кактус, ландыш, лилия, василек, гвоздика, мимоза, астра, грань, фукс, лютик, мак, фиалка, эдельвейс*.

2. Цвет: цветы (*оранжевый*); цветок (*жёлтый, голубой, розовый, белый, оранжевый, фиолетовый, золотистый, пестрый*).

3. Запах: цветы (*аромат, нюхать, пахнуть*), цветок (*душистый, пахнуть, запах*).

4. Части цветка: цветы (*розетка, семена, пыльца стебель*); цветок (*стебель, пыльца, семя, почки, розетка*).

5. Разновидности цветов: цветы (*полевой*), цветок (*полевой, ядовитый, безвредный*).

6. Времена года и погодные условия: цветы (*май, лето, весна*), цветок (*ранний*).

7. Место произрастания: цветы (*поле, в поле, луг, сад, земля, поляна, лес, дача, природа, равнина, долина, полевой*); цветок (*полевой, степной, садовый, горный*).

8. Насекомые и птицы: цветы (*пчела, бабочка*), цветок (*бабочка, пчела, шмель, мотылёк, жук, какаду, оса*).

9. Оценочное отношение: цветы (*любить, добро, нежность, нравится, удовольствие, интересный, красивее, наслаждение, нежнее, прелесть, удовольствие, увлечение*); цветок (*прекрасный, красивый, изящный, чашчатый, нежный, любимый, дорогой, красиво, красивой, лучший, прелесть, простой, симпатичный, чудо, яркий*).

10. Идиоматика: цветы (*дети — цветы жизни*).

11. Важность для сознания носителей русского языка полевых цветов: цветы (*поле, в поле*), цветок (*полевой*).

12. Символика: цветы (*девушка*); цветок (*девушка, девочка, женщина, разлука, знак*).

13. Традиционная связь с определёнными событиями: цветы (*8 марта, свидание, день рождения, концерт, похороны, торжество*); цветок (*свадьба*).

С целью сопоставления соответствующих ассоциативно-вербальных полей в русском и китайском языках (ввиду отсутствия китайских ассоциативных словарей) был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди носителей китайского языка. Эксперимент проводился в 2012 – 2013 годы среди китайских студентов, которые учатся в университетах Китая и в РГПУ им. А.И. Герцена. В данном эксперименте участвовало 50 человек. Возраст респондентов составил от 20 до 35 лет. Испытуемым было предложено написать любые свободные ассоциации на стимул «цветы». Были получены следующие реакции: *весна, лето, Праздник влюблённых, лилия, лотос, хризантема, роза, дети, любовь, праздник, девушка, мама, солнце, лотос, День матери, подсолнечник, свидание, свадьба, деньги, роза, слива, ваза, день памяти, похороны, пион, красота, лес, цветочный парень, желание, романтики, нежность, надежда, гвоздика крупноцветная, хорошее настроение, хризантема, женская застенчивость, садовник, нарцисс, слива, трава, духи, чай, парень, флаг, ветер, искусство, живопись, фильм, снежинка, художник, рисунок, будда, храм, цветочный буддийский монах, встреча, роза чайная, шиповник, полевой, авиакомпания*

*Китая (-NNS), цветы персика, тюльпан, запах, воздух, вода, жизнь, земля, растение, Голландия и др.*

Наиболее частотными реакциями китайских респондентов (независимо от места их обучения) оказались: *весна, солнце, любовь, девушка, День матери, Праздник влюблённых*. Как видно из этих реакций, цветы для носителей китайского языка, прежде всего, связаны с весной, любовью и девушками.

Существенно, что среди реакций, называющих конкретные цветы, оказались как совпадающие с ответами русских респондентов (например, *тюльпан, роза*), так и не совпадающие (например, реакции *пион, хризантема, слива* отсутствуют в РАС).

Показательно, что в сознании носителей русского языка важное место принадлежит полевым цветам (*полевой* — одна из самых частотных реакций), к которым они относятся с особой нежностью. Для носителей китайского языка полевые цветы не являются поэтическим концептом, это просто «дикие цветы», растущие сами по себе и не вызывающие особого интереса. В ассоциативно-вербальном поле «цветы», зафиксированном в РАС, много названий комнатных цветов, однако в соответствующем ассоциативном поле у носителей китайского языка таких названий нет.

Для носителей русского языка важным оказывается место произрастания цветов, у китайских респондентов таких реакций не выявлено. В РАС частотной является реакция *дача*. В сознании носителей китайского языка отсутствует такая реакция. Это может объясняться уникальностью и важностью феномена дачи для русской культуры и отсутствием его в китайской культуре.

У носителей русского языка цветы вызывают много позитивных эмоций, в то время как у носителей китайского языка эмоциональное отношение к цветам проявляется не так открыто. Однако для представителей китайской культуры очень важна символическая составляющая в восприятии цветов, не столь важная для русских респондентов.

Особый интерес представляют реакции, отражающие уникальность культур и национальных традиций: *Праздник влюблённых* (В «Ши Дин» (сборник древних китайских стихов) есть такая легенда: У китайского бога было семь дочерей, самую младшую дочь звали Чжи Нюй. Она была очень милой и умной девушкой. У неё был парень, которого звали Нё Лан. Они сильно любили друг друга, но бог не разрешил им быть вместе. Они могли встречаться только один раз в году — седьмого июля, поэтому этот день стал китайским праздником влюблённых). *День Матери* (по традиции китайцы часто дарят матерям голландскую гвоздику четвёртого апреля). *Цветочный парень* (парень, который любит сразу многих девушек). *Живопись* (согласно традициям национального искусства, китайские художники часто рисуют цветы). *Цветочный буддийский монах* (монах, который любит девушек). *Авиакомпания Китая* (символом авиакомпании Китая являются цветы сливы).

Представляется, что различия в ассоциативно-вербальных полях, дающие представление об отношении к цветам в разных культурах и о самих культурах, должны быть учтены в практике обучения РКИ китайских студентов. Поскольку лингвокультурологическая компетенция студентов-филологов может быть сформирована только при учете национально-культурного уровня знаний, которые могут быть получены с использованием сопоставительного метода с опорой на ассоциативный эксперимент, его результаты должны учитываться при формировании содержания обучения РКИ китайских студентов-филологов. В содержание обучения китайских студентов-филологов должны быть включены информативные и художественные тексты, отражающие этот фрагмент культуры страны изучаемого языка.

#### Библиографический список

1. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 2001.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. — 1999. — № 2, № 3.
3. Васильева, Г.М. Наименования лиц по профессии: культурноориентированные принципы отбора для обучения китайских студентов-филологов // Мир науки, культуры, образования / Г.М. Васильева, Ян Лю. — 2013. — № 1(38)
4. Белянин, В.П. Введение в психоллингвистику. — М., 2000.
5. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов [и др.]. — М., 1994.

#### Bibliography

1. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie aspekti russkoy neologii: avtoreferat dis. ... d-ra filol. nauk. — SPb., 2001.
2. Vorobjev, V.V. Lingvokulturologiya v krugu drugih gumanitarnih nauk // Russkiy yazyk za rubezhom. — 1999. — № 2, № 3.
3. Vasiljeva, G.M. Naimenovaniya lic po professii: kul'turoorientirovanniye principii otbora dlya obucheniya kitayskikh studentov-filologov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya / G.M. Vasiljeva, Yan Lyu. — 2013. — № 1(38)
4. Belyanin, V.P. Vvedenie v psikholingvistiku. — M., 2000.
5. Russkiy associativniy slovar' / Yu.N. Karaulov [i dr.]. — M., 1994.

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 37.033

*Minaeva N.A. THE FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP ECOLOGICAL CULTURE WITH SCHOOLPUPILS IN CONDITIONS OF APPLICATION OF FSES FOR COMPULSORY EDUCATION.* The article justifies and characterizes the suggested content of study of humanitarian institute students in terms of the author's program of a special course on theory and method of education aimed at the students training in educational activity for the purpose to form environmental culture among pupils.

**Key words:** Higher professional education, environmental education, environmental culture, extracurricular activity, projecting, educational activity.

**Н.А. Минаева**, аспирантка НОЦ ТЭКО Московского гос. гуманитарного университета  
им. М.А. Шолохова, ассистент каф. педагогики Московского гос. областного гуманитарного института,  
г. Орехово-Зуево, E-mail: nataliminaeva@rambler.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновано и охарактеризовано примерное содержание работы со студентами гуманитарного вуза в рамках авторской программы спецкурса по теории и методике воспитания, направленной на их подготовку к воспитательной деятельности в целях формирования у школьников экологической культуры личности.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, экологическое воспитание, экологическая культура, внеклассная работа, проектирование, воспитательная деятельность.

Человек стоит на самой высокой ступени развития жизни на Земле, но это не означает, что вся природа принадлежит ему. Человек должен осознавать, что он принадлежит природе, а также научиться рационально использовать ее богатства, и беречь ее несравненную красоту.

В современном педагогическом процессе гуманитарных вузов существуют большие возможности по профессиональной подготовке студентов к экологическому воспитанию школьников, так как это важная научно-педагогическая и социальная проблема. Ее актуальность обусловлена возрастающей ролью природы в жизни человека, которая является единственным средством существования всего живого, мощным каналом интеллектуально-духовно-нравственного, физического становления личности, важным условием социальной активности каждого человека.

Анохина С.В. подчеркивает, что ценностное отношение к природе один из важных аспектов формирования экологической культуры учащихся. Сущность понятия «культура» раскрывается в целостной деятельности людей, общепризнанных ценностях, исторически обусловленных нормах и правилах, которые формируются на протяжении всей жизни человека благодаря процессам обучения, воспитания [1].

Как пишет С.Н. Глазачев, культура это уникальный механизм самосохранения общества, средство его адаптации к окружающему миру, поэтому экологическая культура может рассматриваться как механизм, гарантирующий сохранение социальных и природных систем, их гармоничное совместное развитие [2].

Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные обучающимися в процессе профессиональной подготовки, при этом под термином компетенция понимается способность применять знания, умения и личностные качества в практической деятельности в определенной области. Компетентностный подход предусматривает работу студентов с информацией, моделирование, рефлексию. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

В целях подготовки студентов к воспитательной деятельности по развитию у школьников экологической культуры нами был разработан курс по теории и технологии воспитания «Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию школьников». Реализацию содержания спецкурса предваряет диагностика, нацеленная на выявление у студентов уровня их экологической культуры и готовности к организации процесса экологического воспитания школьников [3].

Спецкурс «Подготовка будущего специалиста к экологическому воспитанию школьников» знакомит студентов с актуальной проблемой взаимодействия человека с природой, так как человечество привыкло больше пользоваться дарами природы,

чем думать о её восстановлении, бережном отношении к ней. Освоение программы данного спецкурса нацелено на подготовку студентов к формированию у подрастающего поколения, экологического мировоззрения, экологической культуры и ответственного отношения к окружающей природной среде.

Изучение спецкурса «Подготовка будущего специалиста к экологическому воспитанию школьников» способствует выполнению требований к профессиональной подготовке выпускников – будущих учителей, а именно: формирование умений осуществлять педагогический процесс обучения учащихся с ориентацией на задачи экологического воспитания и развития личности школьников; умений стимулировать развитие внеурочной и внеклассной деятельности учащихся; умений анализировать собственную деятельность в целях совершенствования педагогического мастерства.

В процессе преподавания данной учебной дисциплины (модуля) преподаватель решает следующие основные задачи:

- дать представление об основах, многообразии форм и методов экологического образования и воспитания обучающихся;
- выработать у студентов умения применять в педагогической деятельности полученные знания о разнообразных направлениях экологического воспитания;

- сформировать представления и понятия об особенностях работы классного руководителя по формированию экологической воспитанности подрастающего поколения;

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

### **общекультурные (ОК)**

- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

### **общепрофессиональные (ОПК):**

- готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ОПК-6);

Усвоение дисциплины предполагает также самостоятельную систематическую работу студентов.

### **Знать:**

- актуальные экологические проблемы современного мира;
- сущность экологического воспитания обучающихся;
- роль педагога в социально-педагогическом сопровождении экологического воспитания школьников;
- особенности экологического воспитания детей во время летней педагогической практики студентов в образовательно-оздоровительных организациях;
- основные формы и методы экологического воспитания обучающихся во время прохождения студентами педагогической практики в общеобразовательных организациях.

**Уметь:**

- изучать возрастные особенности школьников, понимать их интересы, формировать их индивидуальность, творческие способности в процессе обучения и воспитания;
- рационально выбирать оптимальные формы, методы, средства экологического воспитания, изучать и накапливать профессионально-педагогический опыт;
- проектировать, реализовывать, корректировать воспитательный процесс;
- планировать, конструировать и анализировать организационно-воспитательный процесс (воспитательное занятие, КТД и пр.)

**Владеть:**

- системой знаний о сущности экологического образования и воспитания;
- системой знаний о развитии современного экологического образования;
- системой знаний о сфере предмета, содержании и структуре воспитательного процесса;
- знаниями об основных направлениях исследований по экологическому воспитанию.

Апробация курса проводилась в Московском государственном областном гуманитарном институте. Рассмотрим некоторые результаты констатирующего этапа эксперимента по апробации содержания подготовки студентов гуманитарных специальностей к экологическому воспитанию обучающихся. Была составлена анкета по экологическому воспитанию школьников.

На вопросы анкеты были получены следующие ответы:

1. «Как вы оцениваете свою готовность к экологическому воспитанию школьников?». Из всего числа опрошенных 16% высказали мнение о том, что готовы к экологическому воспитанию школьников, 40% оценивают свою готовность как «среднюю», 34% «низкая», 10% затрудняются с ответом на вопрос.

Анализ ответов студентов позволяет констатировать, что большинство опрошенных не понимает сути и сущности готовности будущего педагога к экологическому воспитанию школьников, его значимости для их профессионального становления. При ответах студенты опираются на свой жизненный опыт и недостаточно понимают смысл экологической проблемы. Нехватка опыта и знаний мешает студентам считать деятельность по экологическому воспитанию школьников как ведущую в образовательном процессе. Такую ситуацию можно объяснить тем, что в общеобразовательной школе, семье, учреждениях дополнительного образования уделяется недостаточно внимания вопросам экологического воспитания, развитию и формированию экологически грамотного поведения у подрастающего поколения. Как следствие этого, у обучающегося не формируются экологическая культура, экологические ориентации и отсутствует мотивация к экологической деятельности.

2. На вопрос «Какие вы знаете актуальные проблемы экологии в современном мире?». Ответы распределились следующим образом: 68% студентов не имеют чётких сведений по данной проблеме, 32% интересуются актуальностью проблемы. Таким образом, у большинства студентов был выявлен низкий интерес к проблемам экологии.

3. Своёобразие ответов были получены на вопрос: «Что вы понимаете под экологическим воспитанием школьников?». 89% студентов отвечают, что это воспитание в детях положительного отношения к окружающему миру и не причинение вреда живому, не загрязнение природы. 11% не ответили на данный вопрос.

4. «Какие формы экологического воспитания целесообразно использовать в современной школе?». 62% называют уборку территорий, школьных участков, улиц, а также викторины, конкурсы, игры на экологические темы. 38% не справились с ответом.

5. «Что такое экология?; Каких учёных вы знаете, которые занимаются вопросами экологии?». 65% отвечают, что это наука об охране окружающей среды; Больше число студентов не могут назвать ученых, занимавшихся вопросами экологии. 35% не ответили на поставленный вопрос.

6. «Опишите, в чем заключается работа классного руководителя по экологическому воспитанию школьников?». 80% опрошенных не смогли раскрыть деятельность учителя по экологическому воспитанию школьников, а 20% – не чётко представляют содержание работы классного руководителя по данной проблеме.

Тенденция в рассмотренных выше вопросах такова: студенты не в полной мере представляют, что такое экологическое воспитание в школе. 80% респондентов показали не готовность к педагогической деятельности по экологическому воспитанию, 65% студентов не знают о такой специализированной отрасли экологии как экология человека. К примеру, не понимают как табакокурение, наркомания, алкоголизм, опасные заболевания связаны с экологией. Студенты не могут оценить роль субъект-субъектных отношений школы и семьи в экологическом воспитании личности, а также роль внеучебной и досуговой деятельности в формировании экологической культуры и здоровья обучающихся (75%). Большинство опрошенных не имеют представления о том, какие экологические организации и движения существуют в современном мире (60%).

После проведенного анкетирования студентам было предложено несколько заданий по экологической проблеме (подготовка доклада, сообщения, проекта, реферата).

На последующих занятиях выясняется, что студентам интересно составление ярких, красочных, богатых фото- и видеоматериалами презентаций по экологическим проблемам: «Исчезающие виды растений, животных»; «Загрязнение мирового океана»; «Антропогенное воздействие на окружающую среду»; «Лесные пожары»; «Парниковый эффект»; «Демографическая проблема планеты Земля»; «Загрязнение атмосферы» и т.д.

В ходе занятий каждый студент готов выступить со своей презентацией по какой-либо выбранной экологической проблеме. После того как каждый из группы выступил с данным заданием, педагог проводит дискуссию, беседу и другие формы занятий:

Например, обсуждение вопросов: 1. Что вы чувствуете, когда видите нашу планету такой? (страшно видеть убитых животных; я люблю рыбалку и мне страшно, что мы едим отравленную рыбу; я рад, что живу в деревне, где чистый воздух; ужасно видеть в наших городах такое количество мусора). 2. Когда я думаю о проблемах экологии, я думаю о ... (о вырубленных лесах, о грязных водоемах, о свалках мусора, о исчезнувших видах растений и животных).

Написание эссе «Что я знаю о проблемах экологии?»: Выразите своё отношение к проблеме в целом; Отрадите все известные вам проблемы экологии; Какие из них, на ваш взгляд, наиболее важны для нашего региона; Какие из них вам наиболее интересны. Обсуждаем эссе и выбираем темы проектов: Загрязнение воды; Загрязнение воздуха; Исчезновение животных и растений. Проводим презентацию буклета Eco –Bubble. Формируем группы по интересам для проведения исследований.

Составляем план исследований: Назовите основные источники загрязнения; Укажите последствия данной проблемы; Что вы можете предложить для решения проблемы.

Большинство студентов на последующих занятиях предлагают в качестве решения экологической проблемы внеклассную деятельность по формированию у школьников экологической культуры, организованную учителями и классными руководителями. Проведение на классных часах разнообразных экологических мероприятий таких как:

«Поле чудес», где все задания связаны с животным и растительным миром, а также охране природы. Цель игры – раскрыть экологическую проблему, воспитывать уважение и любовь к природе, углублять знания детей в области природоведения; Развивать речь учащихся, повышать культуру, развивать познавательную культуру;

Проведение экологических троп: цель – природоведческий ликбез, расширение элементарных сведений об объектах, процессах и явлениях окружающей природы, а также научить видеть, замечать различные проявления антропогенного фактора и уметь комплексно оценивать эти результаты воздействия человека на окружающую среду; Способствовать воспитанию экологической культуры поведения человека как части общей культуры взаимоотношений людей друг с другом и отношения человека к природе.

Создание экологического проекта – «Жизнь без мусора», «Посмотри на свой и мир и постарайся сделать его лучше!» ЦЕЛЬ: «Становление у школьников эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения». Задачи: Формирование начальных знаний об окружающей среде, о природе и обществе; Овладение экологически целесообразными способами деятельности; Принятие личност-

начимой системы экологических ценностей. Принципы: Гуманитарность, системность, преемственность.

Многие студенты для решения данной проблемы говорят о необходимости установления преемственности со школой, связь с социокультурными учреждениями города в области экологического воспитания, благодаря проведению регулярных ежемесячных мероприятий в течение года с сентября по апрель: Акция «Чистоту и благоустройство нашему городу»; конкурс-выставка «Природа и человек»; Изготовление кормушек; Строительство зимнего городка; Акция «Поможем птицам»; «Рисуем, лепим, конструируем»; «Познаем, исследуя»; «Нет мусору».

Результаты экспертного оценивания уровня профессиональной подготовленности студентов – будущих учителей к работе по экологическому воспитанию школьников свидетельствуют о том, что в начале учебного года ни один студент не обладал знаниями, умениями и навыками, комплексом профессиональных важных качеств и способностями, обеспечивающими успешность в данном виде деятельности.

Реализация разработанной технологии в процессе обучения студентов на занятиях по спецкурсу позволила развить

у них интерес к работе по экологическому воспитанию школьников, сформировать систему знаний об особенностях, формах, методах экологического воспитания, отработать умения и навыки, что отразилось и на результатах повторного экспертного тестирования.

К концу опытно-экспериментальной работы только 38,60% студентов характеризовались низким уровнем профессиональной подготовленности к соответствующей деятельности, 33,33% – средним, и 15,79% студентов имели, по мнению преподавателей вуза, все необходимые предпосылки для успешного осуществления экологического воспитания школьников, для выполнения своих профессиональных обязанностей и функций, а 12,28% студентов характеризовались высоким уровнем профессиональной подготовленности к работе по экологическому воспитанию школьников.

Таким образом, в результате проведения занятий, самостоятельной работы, изучения специальной литературы, у студентов не только возникает интерес к экологической проблеме, но и формируются знания, умения и навыки по экологическому воспитанию школьников.

#### Библиографический список

1. Анохина, С.В. Ценностное отношение к природе – необходимое условие формирования экологической культуры учащихся // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: сборник науч. статей / отв. ред. проф. В.С. Шилова. – Белгород, 2013. – Вып. 3.
2. Глазачев, С.Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии / С.Н. Глазачев, Е.А. Когай. – М., 1999.
3. Минаева, Н.А. Профессиональная подготовка будущих учителей к воспитанию экологической культуры школьников во внеклассной работе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 2. – Сер.: Социально-экологические технологии.

#### Bibliography

1. Anokhina, S.V. Cennostnoe otnoshenie k prirode – neobkhodimoe uslovie formirovaniya ehkologicheskoy kul'turikh uchastnikhsya // Socialjno-ehkologicheskoe obrazovanie uchastheysya molodezhi: problemih i perspektivih: sbornik nauch. statey / отв. ред. проф. V.S. Shilova. – Belgorod, 2013. – Vihp. 3.
2. Glazachev, S.N. Ehkologicheskaya kul'tura i obrazovanie: ocherki social'noy ehkologii / S.N. Glazachev, E.A. Kogay. – M., 1999.
3. Minaeva, N.A. Professional'naya podgotovka budutshikh uchiteley k vospitaniyu ehkologicheskoy kul'turikh shkol'nikov vo vneklassnoy rabote // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. – 2013. – № 2. – Ser.: Socialjno-ehkologicheskie tekhnologii.

Статья поступила в редакцию 05.02.14

УДК 37.013

*Narzulayev S.B., Semenov V.N. VALEOLOGICAL ASSESSMENT OF ORGANIZED FORMS AND METHODS OF CORRECTIONAL AND HEALTH IMPROVING WORK AMONG CHILDREN.* Health of a nation is an invaluable capital and a political and economic category, that is why the problem of improving and saving health is brought to a level of prior tasks of the state policy in developed countries.

**Key words:** science of good health, rehabilitation, physical development of children, physical activity.

**С.Б. Нарзулаев**, д-р мед. наук, проф., в.н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru; **В.Н. Семенов**, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры Национально-исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

## ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННОЙ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ДЕТЕЙ

Здоровье нации является бесценным капиталом и категорией политико-экономической, поэтому в развитых странах проблема приумножения и сохранения здоровья возводится в ранг приоритетной государственной политики.

**Ключевые слова:** валеология, реабилитация, физическое развитие детей, двигательная активность.

В России в XX веке концептуальные подходы к здоровому образу жизни оказались несколько деформированными. Все это в совокупности с проблемой выживания человека в современных условиях отрицательного влияния окружающей среды, появления большого числа новых заболеваний и низкой продолжительности жизни привело к тому, что некогда здоровый генофонд России теряет необходимые атрибуты самосохранения, и уже возникает реальная угроза необратимости этого процесса. Такое состояние дел со здоровьем нации является тревожным, причем особую озабоченность вызывает то обстоятельство, что наиболее уязвимым звеном среди населения страны оказы-

вается подрастающее поколение, о чем говорят удручающие статистические данные. Так, по данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, 63% школьников имеют ослабленное здоровье [1].

Реабилитационная работа по восстановлению здоровья детей проводилась в течение года на валеологической площадке и дома при участии родителей. Комплекс валеологических мероприятий включал:

1. Регулярный (один раз в месяц) осмотр врача-педиатра, валеолога, инструктора физической культуры.



2. Дважды в год комплексное функциональное обследование (ЭКГ, функция внешнего дыхания).

3. Регулярные физические упражнения, оздоровительные упражнения, оздоровительные валеологические методики, физиотерапевтические процедуры (по индивидуальным схемам).

Исследования по состоянию здоровья детей, проведенные нами в конце года после завершения одного из этапов работы, представлены в таблицах и графиках.

В возрастной группе 10 – 12 лет (таблица 1) в начальный период отмечалось отставание по массе тела и по росту у детей, проживающих в районе расположения СХК. Статистически достоверно ниже была и окружность грудной клетки (как на вдохе, так и на выдохе). И у мальчиков, и у девочек различия между основной и контрольной группами примерно одинаковые.

После посещения валеологической площадки в течении года отмечается положительная динамика всех показателей как у мальчиков, так и у девочек во всех возрастных группах (таблица 2 и 3).

Таблица 1

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 10 – 12 лет, посещающих валеологическую площадку

ПОКАЗАТЕЛЬ	Ед.изм.	Мальчики (N=15)			Девочки (N=18)		
		В начале года	В конце года	p	В начале года	В конце года	P
Масса тела	Кг	40 ± 1,2	42 ± 0,9	<0,05	36 ± 1,1	38 ± 0,8	<0,05
Рост	См	147 ± 2,5	150 ± 2,2	<0,05	145 ± 2,6	148 ± 3,2	>0,05
<i>Окружность грудной клетки</i>							
Максимальный вдох	См	73 ± 0,7	75 ± 0,5	<0,05	67 ± 0,5	69 ± 0,5	<0,05
Максимальный выдох	См	70 ± 0,6	72 ± 0,5	<0,05	64 ± 0,7	67 ± 0,6	<0,05
Динамометрия	Кг	12 ± 0,5	13 ± 0,4	>0,05	7 ± 0,3	7 ± 0,4	>0,05

Таблица 2

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 13-14 лет, посещающих валеологическую площадку

ПОКАЗАТЕЛЬ	Ед. изм.	Мальчики (N=15)			Девочки (N=18)		
		В начале года	В конце года	p	В начале года	В конце года	P
Масса тела	Кг	57 ± 1,6	59 ± 1,2	<0,05	51 ± 1,2	53 ± 1,1	>0,05
Рост	См	165 ± 2,5	167 ± 2,7	>0,05	159 ± 2,1	160 ± 2,3	>0,05
<i>Окружность грудной клетки</i>							
Максимальный вдох	См	80 ± 0,7	82 ± 0,6	>0,05	68 ± 0,5	70 ± 0,6	>0,05
Максимальный выдох	См	77 ± 0,6	80 ± 0,5	<0,05	66 ± 0,7	68 ± 0,5	>0,05
Динамометрия	Кг	15 ± 0,5	17 ± 0,3	<0,05	12 ± 0,2	13 ± 0,3	>0,05

Таблица 3

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 15 – 16 лет, посещающих валеологическую площадку

ПОКАЗАТЕЛЬ	Ед. изм.	Мальчики (N=16)			Девочки (N=18)		
		В начале года	В конце года	p	В начале года	В конце года	P
Масса тела	Кг	67 ± 1,5	72 ± 1,6	<0,05	55 ± 1,2	60 ± 1,1	<0,05
Рост	См	178 ± 2,6	180 ± 2,5	>0,05	155 ± 2,2	159 ± 2,5	>0,05
<i>Окружность грудной клетки</i>							
Максимальный вдох	См	88 ± 0,6	91 ± 0,8	<0,05	70 ± 0,4	73 ± 0,6	<0,05
Максимальный выдох	См	84 ± 0,5	88 ± 0,6	<0,05	67 ± 0,5	70 ± 0,5	<0,05
Динамометрия	Кг	21 ± 0,6	27 ± 0,7	<0,05	13 ± 0,2	15 ± 0,3	<0,05

Таблица 4

Динамика физического развития (по весо-ростовому показателю) у детей, проживающих в зоне влияния СХК, посещающих валеологическую площадку (N=100)

Оценка физического развития	Период наблюдения			
	В начале года		В конце года	
	Абс.	%	Абс.	%
Нормальное	48	48	55	55*
Отклонения	52	52	44	44*
Низкий рост	5	5	3	2*
Высокий рост	7	7	5	5
Дефицит массы 1-й степени	8	8	5	5*
Дефицит массы 2-й степени	1	1	-	-
Избыток массы 1-й степени	20	20	16	16*
Избыток массы 2-й степени	11	11	9	9
Всего	100	100	100	100

\* – достоверность различий с исходной величиной p<0,05

Увеличивается процент детей, физическое развитие которых соответствует возрастной норме, уменьшается доля детей с отклонениями физического развития (таблица 4).

В таблице 5 и 6 представлена динамика результатов функциональных исследований системы кровообращения.

После посещения валеологической площадки в течении года отмечается положительная динамика всех показателей сердечно-сосудистой системы как у мальчиков, так и у девочек. Снижаются величины систолического и диастолического давления, урежается частота пульса. Существенно реже встречаются аритмия и тахикардия.

Реже встречаются такие нарушения, как синусовая аритмия и тахикардия, расщепления зубцов комплекса QRS, смещения электрической оси сердца (таблица 7).

Анализ динамики результатов спирометрического и пневмотахографического обследования детей различных возрастных групп показал, что произошла стабилизация (тенденция к улучшению) показателей дыхания. Следовательно, продолжая данную работу можно предположить, что произойдет улучшение здоровья детей (таблица 8). Подтверждением этому служит снижение уровня заболеваний детей, посещающих валеологическую площадку, по всем основным показателям (таблица 9).

Таким образом, при общем неблагоприятном прогнозе физического развития и состояния здоровья детей, проживающих в экологически неблагоприятных районах, в том числе в районе влияния Сибирского химического комбината, внедрение в школы валеологических площадок с широким комплексом физических упражнений и оздоровительных мероприятий, позволяет достичь положительных результатов и обеспечить улучшение состояния здоровья и уровня физического развития детей (таблица 10).

Программа роста и развития ребенка, подростка, юноши реализуется не только при отсутствии повреждающих факторов, но и с обязательным воздействием на организм факторов соиздательной, стимулирующей направленности. Таким наиболее мощным и активным воздействием является двигательная активность, формирующая на самых ранних этапах развития биологическое здоровье человека [2]. В целом здоровье в значительной мере зависит от функциональных возможностей основных систем жизнеобеспечения. При этом для нормального функционирования человека в течение всей жизни необходима определенная двигательная активность. Что же мы имеем на сегодняшний день? Только 19% населения имеет высокий уровень двигательной активности, еще четверть – относительно достаточный, а более половины – значительно низкий [3].

Жизнь современного человека, особенно в экологически неблагоприятных районах, характеризуется высоким удельным весом гипокинезии и гиподинамии, причем практически никто не оспаривает то положение, что основной причиной многих болезней цивилизации является недостаточная двигательная активность и экологическое неблагополучие. Отсутствие физических нагрузок в первую очередь отрицательно сказывается на деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, снижает устойчивость к нервно-эмоциональным нагрузкам (стрессам). Двигательная активность подавляющего большинства горожан на производстве и в быту недостаточна. Исследования показывают, что для поддержания здоровья («Здоровье – состояние полного физического, морального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» – из Устава ВОЗ) человек должен расходовать на мускульные усилия не менее 1000-1200 килокалорий в сутки, тогда как у лиц умственного труда эти затраты составляют всего 500-700 килокалорий [4].

Таблица 5

Динамика величины артериального давления (мм.рт.ст) и частоты сердечных сокращений (ударов в сек.) у детей школьного возраста, посещающих валеологическую площадку (N=100)

№ п/п	Показатель	Период наблюдения	
		В начале года	В конце года
1.	Систолическое давление	132 ± 3,7	126 ± 5,2
2.	Диастолическое давление	85 ± 3,3	82 ± 2,3
3.	Пульсовое давление	40 ± 2,1	41 ± 2,2
4.	Частота пульса	88 ± 4,5	76 ± 5,4*

\* – достоверность различий с исходной величиной  $p < 0,05$

Таблица 6

Динамика количества нарушений со стороны функции системы кровообращения у детей школьного возраста, посещающих валеологическую площадку (%) (N=100)

№ п/п	Показатель	Период наблюдения	
		В начале года	В конце года
1.	Повышенное артериальное давление	17	11*
2.	Пониженное артериальное давление	2	1
3.	Тахикардия	24	18*
4.	Брадикардия	5	3

\* – достоверность различий с исходной величиной  $p < 0,05$

Таблица 7

Динамика результатов электрокардиографического обследования детей, посещающих валеологическую площадку (N=100)

№ п/п	Диагноз	Период наблюдения	
		В начале года	В конце года
1.	Синусовая аритмия	33,3 %	22,5% *
2.	Синусовая тахикардия	24,05 %	18,6% *
3.	Синусовая брадикардия	9,25 %	7,9% *
4.	Смещение электрической оси сердца	7,4 %	5,7%
5.	Расщепление зубцов комплекса QRS	38,5 %	21,9% *
6.	Без патологических признаков	22,2 %	39,8% *

\* - достоверность различий с исходной величиной  $p < 0,05$

Таблица 8

Динамика результатов спирометрического и пневмотахографического обследования детей в различных возрастных группах, посещающих валеологическую площадку (N=100)

		Возрастные группы					
		В начале года			В конце года		
		10-12 (N=33)	13-14 (N=33)	15-16 (N=34)	10-12 (N=33)	13-14 (N=33)	15-16 (N=34)
Мальчики	ЖЕЛ л	1,5 ± 0,2	2,5 ± 0,3	3,4 ± 0,3	1,6 ± 0,2	2,5 ± 0,3	3,4 ± 0,3
	ПОС л/с	0,54 ± 0,02	0,68 ± 0,02	0,82 ± 0,03	0,56 ± 0,02	0,69 ± 0,03	0,85 ± 0,04*
Девочки	ЖЕЛ л	1,4 ± 0,2	2,2 ± 0,2	3,0 ± 0,3	1,4 ± 0,1	2,3 ± 0,1	3,1 ± 0,2
	ПОС л/с	0,48 ± 0,02	0,62 ± 0,02	0,78 ± 0,02	0,50 ± 0,02	0,65 ± 0,03*	0,80 ± 0,04

\* – достоверность различий с исходной величиной в соответствующей возрастной группе (p<0,05)

Таблица 9

Динамика заболеваемости детей, посещающих валеологическую площадку в обследованных районах по результатам диспансеризации (в % от числа обследованных детей школьного возраста)

НОЗОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ (МКБ-10)	В НАЧАЛЕ ГОДА (N=100)	В КОНЦЕ ГОДА (N=100)
Хронический тонзиллит (J35.0)	32,10	27,90 *
Хронический ларингит (J37.0)	27,80	22,30 *
Хронический гастрит (K29.5)	28,50	23,80 *
Хронический холецистит (K81.1)	12,10	11,20
Хронический ректосигмоидит (K51.3)	10,00	9,60
Дискинезия желчевывод. путей (K83.8)	14,30	7,30 *
Заболевания сердца (I05-I52)	12,10	11,70
Вегето-сосудистая дистония (I99; G99.0)	12,10	9,50 *
Болезни кожи и подкожной клетчатки (L00-L99)	4,30	2,60 *
Задержка физич. развития (R62)	7,10	4,50 *

\* – достоверность различий с исходной величиной p<0,05

Таблица 10

Показатели соматического развития и основных двигательных качеств у девочек основной и контрольной групп в зависимости от стадии полового созревания

Показатели	I	P	II	P	III	P	IV	P	V
ЖЕЛ, л. К	1,7±0,3	<0,01	2,1±0,5	<0,05	2,4±0,4	<0,01	2,8±0,2	<0,05	3,1±0,1
О	1,4±0,4	>0,05	1,5±0,2	=0,05	1,9±0,1	<0,01	2,5±0,2	<0,05	2,8±0,1
Сила кисти К	14±0,6	<0,001	17±0,4	<0,05	20±0,4	<0,01	24±0,3	<0,05	27±0,5
правой руки О	13±0,5	=0,05	15±0,8	<0,01	18±0,1	>0,05	19±0,9	<0,05	23±0,8
Становая К	44±2,4	<0,05	53±1,5	<0,05	55±1,0	<0,05	62±1,6	<0,05	65±1,2
сила, кг. О	41±1,2	>0,05	44±2,1	<0,01	53±1,2	>0,05	52±1,4	>0,05	57±3,2
Сгибание К	14±3,0	>0,05	19±2,0	<0,05	23±2,0	<0,01	17±1,0	>0,05	20±1,0
туловища, раз О	12±1,0	>0,05	14±2,0	>0,05	17±1,0	<0,05	22±1,0	>0,05	21±3,0
Прыжок в К	138±2,0	>0,05	142±7,0	<0,01	158±2,0	<0,05	148±3,0	>0,05	149±1,0
длину с мест О	135±2,0	>0,05	139±1,0	<0,05	154±3,0	>0,05	151±2,0	<0,05	146±1,0
Высота вы- К	28±1,8	>0,05	30±0,5	<0,01	34±0,6	>0,05	33±0,5	>0,05	32±0,5
прыгивания О	25±1,2	=0,05	27±0,5	<0,05	32±0,5	>0,05	34±0,5	<0,05	29±0,5
Скорость 20 м. К	3,51±0,1	>0,05	3,58±0,1	>0,05	3,53±0,5	>0,05	3,57±0,1	>0,05	3,30±0,1
с хода, в сек О	3,50±0,05	<0,05	4,21±0,1	>0,05	4,05±0,1	>0,05	3,85±0,3	<0,05	3,32±0,1
Ловкость К	9,7±0,2	<0,05	11,4±0,7	>0,05	9,4±0,8	>0,05	9,6±0,8	>0,05	9,4±0,1
3 x 10, в сек. О	9,3±0,1	>0,05	9,7±0,5	<0,05	11,8±0,1	>0,05	10,1±0,6	>0,05	9,5±0,7
Шестиминут- К	1060±55	>0,05	1046±29	<0,01	1135±20	>0,05	1147±17	<0,05	1066±18
ный бег, м. О	1022±21	>0,05	1045±17	>0,05	1098±23	<0,05	1150±11	>0,05	1143±13

Наши данные позволили установить, что у детей, проживающих в зоне воздействия СХК, отмечаются в целом более низкие показатели физического развития во всех возрастных группах. В группе детей, проживающих в районе СХК, отмечается большее число детей с отклонениями в физическом развитии. По преимуществу это низкий рост и избыток массы тела 1-й степени.

На основании полученных данных можно предположить, что основные нарушения, вызываемые воздействием экологических факторов, в том числе радиации, формируются к возрасту в 5 – 6 лет. В этой возрастной группе наблюдается отставание в физическом развитии детей по всем антропометрическим по-

казателям. В старших возрастных группах наблюдаются последствия нарушений, в основном в виде избыточной массы тела.

В группе детей, проживающих в зоне влияния СХК, отмечается повышение артериального давления, преимущественно систолического, а так же тахикардия. В основной группе втрое чаще, чем в контрольной, у детей отмечалось повышенное артериальное давление, в 1,5 раза чаще тахикардия.

Еще более показательны результаты электрокардиографического обследования детей. Существенно чаще у детей, проживающих в районе расположения СХК, отмечаются аритмия и синусовая тахикардия. В старшей возрастной группе (15-16 лет) отмечаются более грубые нарушения – расщепление зуб-

цов комплекса QRS, смещение электрической оси сердца. В основной группе число детей, ЭКГ которых охарактеризована как полностью соответствующая норме, вдвое ниже, чем в контрольной.

Со стороны органов дыхания нарушения были выражены существенно в меньшей степени, ни в одной половозрастной группе не было выявлено статистически достоверных различий между детьми, проживающими в основной и контрольной зонах. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) и пиковая объемная скорость выдоха (ПОС) во всех возрастных группах были в пределах возрастной нормы. Однако число детей с нарушением аппарата внешнего дыхания среди проживающих в районе СХК было несколько выше, чем в контрольном районе.

Таким образом, жители зоны непосредственного воздействия СХК, подвержены целому ряду заболеваний, частота встречаемости которых в несколько раз превышает контрольные значения. Преобладает поражение тех органов и систем, которые непосредственно контактируют с ксенобиотиками и факторами внешней среды: органов пищеварения, верхних дыхательных путей, почек и кожи. У 48,2% обследованных показатели состояния функциональных систем (кровеносной, иммунной, эндокринной) свидетельствовали о «напряжении адаптации» и оценивались как донозологическая стадия заболевания.

Эффективной формой оздоровления и профилактики школьников в экологически неблагоприятных районах является организация валеологических площадок. Регулярные спортивные тренировки, организация правильного режима дня и режима питания позволяют существенно снизить уровень заболеваемости детей и приводит к нормализации показателей физического развития.

Величину и интенсивность физических нагрузок для детей следует подбирать индивидуально, чтобы к ее окончанию частота пульса составляла 160-170 ударов в минуту. Если после выполнения нагрузки она существенно ниже, ее следует увеличить. Если же частота пульса возрастает выше – нагрузку следует снизить. Такая методика применима как для самооценки физической работоспособности, так и для контроля в организованных группах детей и подростков. Для определения ФР 170/кг необходимо выполнить 3-4 нагрузки разной величины, после этого составляется режим спортивных тренировок.

Рост и развитие ребенка, подростка полноценно осуществляются не только при отсутствии или при минимальном воздействии повреждающих факторов, но и с обязательным влиянием на организм факторов созидательного и стимулирующего характера [5]. Таким наиболее мощным и активным воздействием является двигательная активность, формирующая на самых ранних этапах индивидуального развития биологическое здоровье человека. Так, наши исследования показали, что у 12% школьников младших классов была неадекватная реакция АД и ЧСС на активную ортостатическую пробу, а еще у 40% – реакция вялая, что как раз демонстрирует наличие нарушений в регуляции системы кровообращения. Это еще не заболевание, но уже предпосылки к этому.

Физические нагрузки повышают устойчивость симпатoadrenalовой системы, поэтому регулярные занятия физической культуры предупреждают развитие сосудистых дистоний, то есть резких колебаний артериального давления. Несомненно, благотворное влияние физических нагрузок на нервную систему. Импульсы от функционирующих мышц достигают подкорковых об-

разований, ведающих настроением человека. Двигательная активность – лучшее средство борьбы с неврозами [1; 5].

Нерационально применяемые физические нагрузки могут быть бесполезными для укрепления здоровья или даже вызвать преждевременный износ органов, систем и всего организма в целом. Иначе говоря, нагрузка должна соответствовать уровню здоровья. Говоря об оптимальном двигательном режиме, следует учитывать не только исходное состояние здоровья, но частоту и систематичность применяемых нагрузок. Известно, что для получения тренировочного эффекта необходимо, чтобы повторное выполнение нагрузки производилось на фоне следа от предшествующей. Наиболее благоприятный интервал между нагрузками составляет 24-48 часов. При более длительном интервале след слабеет и эффект оказывается сниженным. Естественно, два урока физической культуры в неделю не могут обеспечить не только развивающий, но даже и поддерживающий тренирующий эффект. Поэтому необходимы внеурочные физические нагрузки. Эти занятия должны базироваться на принципах постепенности и последовательности, повторности и систематичности. Физиологическая гипоксия (снижение содержания кислорода в крови), возникающая при выполнении нагрузок, и является универсальным стимулятором практически всех систем организма для повышения их функций [6].

В понятие «двигательной активности» входят следующие составляющие: двигательные способности, двигательные возможности и двигательные потребности организма. Естественная двигательная активность с возрастом изменяется, причем довольно неравномерно. До 8 лет уровни двигательной активности мальчиков и девочек достоверно не различаются. В 12-13 лет наблюдается интенсивный прирост двигательной активности у девочек, а в 14-15 лет – у юношей. Это можно объяснить тем, что совершенствование двигательных способностей, обусловленных генетической природой, достигает наивысшего уровня. Развитие этих способностей и поддерживалось естественной повседневной двигательной активностью. Задержка развития или регресс двигательных способностей организма обусловлены в значительной мере снижением повседневной двигательной активности в младшем возрасте.

Низкий уровень двигательной активности в сочетании с негативными социальными условиями играет важную роль в возникновении, течении и исходе многих заболеваний. Повышенная раздражительность, утомляемость, бессонница, плохое настроение, неуверенность еще не являются болезнями, часто носят обратимый характер. Однако они часто становятся причиной развития психосоматических заболеваний – вегетативных сосудистых дистоний, гипертонической болезни, язвенной болезни. Кроме того, невротические нарушения могут стать исходом депрессии и других состояний, порождающих безразличие, озлобленность и травмирующую личность. Поэтому нормированная двигательная активность является эффективным способом ликвидации психоэмоционального напряжения в трудовой и учебной деятельности.

Таким образом, при общем неблагоприятном прогнозе физического развития и состояния здоровья детей, проживающих в экологически неблагоприятных районах, в том числе, в районе влияния Сибирского химического комбината, внедрение в школы валеологических площадок с широким комплексом физических упражнений и оздоровительных мероприятий, позволяет достичь положительных результатов и обеспечить улучшение состояния здоровья и уровня физического развития детей.

#### Библиографический список

1. Кучма, В.Р. Оценка физического развития детей и подростков в гигиенической диагностике системы «Здоровье населения – среда обитания». – М., 2003.
2. Байкалова, Л.В. Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьников средствами подвижных и спортивных игр: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
3. Хрущев, С.В. Врачебный контроль за физическим воспитанием школьников. – М., 1980.
4. Современные проблемы гигиены города, методология и пути решения: материалы пленума Научного совета по экологии человека и гигиене окружающей среды РАМН и Минздрава России / под ред. Ю.А. Рахманина. – М., 2006.
5. Абрамова, Т.Е. Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона. – М., 2002.
6. Morgan, W.P. Physical Activity and Mental Health// In the Academy Papers Champaign H. K. P., 1994.

#### Bibliography

1. Kuchma, V.R. Ocenka fizicheskogo razvitiya detey i podrostkov v gigenicheskoy diagnostike sistemih «Zdorovje naseleniya – sreda obitaniya». – M., 2003.
2. Baykalova, L.V. Podgotovka uchitelya fizicheskoy kul'turi k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov sredstvami podvizhnykh i sportivnykh igr: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2004.

3. Khruthev, S.V. Vrachebniy kontrol' za fizicheskim vospitaniem shkol'nikov. – М., 1980.
4. Sovremennye problemy gigieny goroda, metodologiya i puti resheniya: materialy plenuma Nauchnogo soveta po ehkologii cheloveka i gigiene okruzhayemykh sredn'ikh RAMN i Minzdravsocrazvitiya RF / pod red. Yu.A. Rakhmanina. – М., 2006.
5. Abramova, T.E. Formirovaniye ehkologicheskoy kul'turnykh podrostkov v usloviyakh vzaimodeystviya osobo okhranyaemykh prirodnikh territoriy i obrazovatel'nykh uchrezhdeniy regiona. – М., 2002.
6. Morgan, W.R. Physical Activity and Mental Health// In the Academy Papers Champaign N. K. R., 1994.

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 379.8.093

**Shvetsova I. V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A MUSIC STUDIO.** The author studies the use of interactive technologies in musical education of young schoolchildren in conditions of a music studio. The research shows that the traditional forms and methods in the system of musical education are not effective enough in the realization of creative, intellectual and cognitive activities of young students. The paper shows that the use of interactive technologies helps to fill this gap, because their main feature is the feedback from a student to a teacher.

**Key words:** interactive technologies, musical education, music studio, team creative activities, primary school students.

**И.В. Швецова**, преп. СПб ГБОУ ДОД «Детская школа искусств №11», г. Санкт-Петербург, E-mail: ishvezova@yandex.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТУДИИ

Автор обращается к вопросу применения интерактивных технологий в музыкальном воспитании младших школьников в условиях музыкальной студии. Сложившиеся в системе музыкального воспитания традиционные формы, методы и средства, как показала практика, не достаточно эффективны в реализации интеллектуально-творческой и познавательной активности учащихся. Восполнить этот пробел, отчасти, возможно средствами интерактивных технологий, главной особенностью которых, является обратная связь от учащегося к педагогу.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, музыкальное воспитание, музыкальная студия, совместная творческая деятельность, младшие школьники.

Современная Россия переживает не простой этап возрождения забытых традиций, которых испокон веков придерживалось старшее поколение. За последнее десятилетие много из того, что было накоплено нашими предками, забыто и утрачено. В частности это относится и к музыкальному воспитанию подрастающего поколения, которое в современных условиях оказалось самым незащищенным от негативного влияния СМИ и пропаганды, а зачастую и навязывания ложных духовно-нравственных и интеллектуальных ценностей.

На наш взгляд, музыкальное воспитание в условиях музыкальной студии, способно отчасти восполнить пробел в формировании музыкального вкуса и развитии интеллектуально-творческих способностей младших школьников в условиях досуга.

В настоящее время внимание современной педагогической мысли в области музыкального воспитания, обращено к поиску путей организации жизнедеятельности учащихся младшего школьного возраста таким образом, чтобы они в полной мере могли реализовать свойственную их возрасту творческую и познавательную активность, помочь максимально развить свои возможности и раскрыть интеллектуальный потенциал. На наш взгляд, перспективным направлением в реализации этой задачи, обладают интерактивные педагогические технологии, включающие в себя различные виды художественно-творческой деятельности, и прежде всего музыкальной.

Музыкальное искусство обладает неограниченными возможностями включения каждого учащегося в единый социокультурный процесс. Это объясняется тем, что музыкальная деятельность имеет широкий диапазон разнообразных форм и методов индивидуальных и групповых занятий, вокальное и инструментальное исполнительство, ансамблевое музицирование и еще множество иных способов, предоставляющих учащимся возможности самореализации и самоактуализации. Кроме того, вовлечение младших школьников в мир музыкального искусства посредством музыкальной деятельности, максимально соответствует психолого-возрастным особенностям учащихся (наглядно-образный тип мышления, сенсомоторная стадия развития, двигательная природа восприятия и др.), т. е. является для них наиболее природосообразными.

В различные исторические периоды проблема определения целей и задач музыкального воспитания (обучения, развития) учащихся младшего школьного возраста имела различное решение. Так, до недавнего времени цель была подчинена **социальному заказу**, следовала идеологии и состояла в воспитании всесторонне развитой личности, ядром которой являлись коммунистические идеалы, мораль и пр. Музыка не осознавалась как ценность, а, прежде всего, выполняла государственный заказ, являлась средством формирования нужного для государства человека.

С изучением музыкального искусства, установился иной подход, связанный с приоритетом **дидактических целей**: доминантой становится музыкальное знание само по себе, социальные и политические установки становятся второстепенными. Музыкальное произведение выступает в роли объекта анализа, а образно-эмоциональная сторона уходит на второй план.

Основой третьего варианта решения обозначенной проблемы – **гуманитарные ценности** – понимание самоценности человека и самоценности музыкального искусства, что обуславливает направленность музыкального воспитания на создание условий для художественного общения с произведением, сотворчества и диалога.

Таким образом, понимая музыкальное воспитание как результат процесса музыкального обучения и развития, обозначим его цели:

- **развитие** музыкальности учащихся:
  - эмоциональной отзывчивости на музыку;
  - музыкальных способностей;
- **формирование** основ музыкальной культуры:
  - развитие музыкально-эстетического сознания (эстетическая потребность, интерес к музыкальному искусству; переживание эстетический эмоций и чувств; эстетическая оценка, вкус);
  - музыкального опыта;
  - музыкальной грамотности;
  - креативности учащихся.

Обобщая, можно сказать, что достижение поставленных целей возможно только через решение задач, связанных с созданием благоприятных психолого-педагогических условий и особой эстетической среды для становления учащихся субъек-

тами музыкальной деятельности, полного раскрытия индивидуальности каждого участника творческого процесса.

Постановка данных целей следует из российской реформы образования 90-х XX в., в основу которой положены принципы гуманистической философии, психологии и педагогики:

- признание самоценности каждого возрастного периода, уважение личности учащегося;
- создание оптимальных условий для его развития.

Музыкальное воспитание и обучение музыке, создают содержательно-смысловую основу развития, становясь его факторами и средствами, а также обладают большими возможностями получения и усвоения младшими школьниками социально-культурного опыта. Начиная с древних времен, в этой области, наука накопила огромное количество сведений. И к настоящему моменту сформировалось три основных направления:

1. Влияние музыки на организм человека.
2. Влияние на духовную сущность.
3. Влияние на интеллект.

Обращение отечественной педагогики к вопросам музыкального воспитания личности имеет свои давние традиции. В 20-х гг. XX века весомый вклад в разработку вопросов, связанных с формированием и развитием подрастающего поколения посредством творческой деятельности в области элементарного музицирования, внесли музыкально-педагогические системы Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева. Методы работы с детьми были направлены на творческий моторно-двигательный отклик на звучащую музыку, а также на активизацию музыкального мышления и музыкального восприятия в процессе музыкальной импровизации.

На рубеже 30-х гг. Н.Я.Брюсова особое внимание уделяла обращению педагогов к детскому сочинительству в процессе музыкальной деятельности. С.Т. Шацкий в своих работах обращался к развитию творческих способностей детей через ритмическую деятельность на импровизационной основе.

В 30-50 гг. взгляды этих педагогов нашли свой отклик в работах Н.А. Метлова, К.Б. Головской, Е.В. Коноровой, А.В. Кенеман и др. Основной акцент был направлен на определение роли музыкального воспитания в общем формировании и развитии духовно-нравственной личности, изучения возрастных особенностей музыкального развития дошкольников, а также художественно-эстетическому воспитанию детей дошкольного и школьного возраста.

Особый вклад в создание отечественных музыкально-педагогических систем внесли Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалецкий, В.Н. Шацкий. Среди зарубежных музыкантов-педагогов можно выделить Э. Жака-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, Ш. Судзуки. Благодаря всестороннему изучению форм, средств и методов, они стремились найти пути, чтобы пробудить в каждом воспитаннике творческое начало, воспитать любовь к музыке, и, в дальнейшем подготовить духовно богатых личностей с высокими нравственно-эстетическими идеалами.

Младший школьный возраст – это особый этап в жизни каждого ребенка, так как из дошкольника, он становится школьником, т.е. субъектом систематического образования. По Д.Б. Эльконину и А.Л. Венгер, хронологические рамки этого возраста включают детей 6-9 лет. В этот период в психике ребенка начинается происходить радикальное изменение всей структуры его духовной активности, формируются нравственные качества, активно осваиваются новые социальные роли. Он как бы заново открывает себя самому, переживая не известные до этой поры чувства. В этой связи, музыкальная деятельность в условиях музыкальной студии во внеурочное время, помогает учащимся проявить себя, попробовать свои творческие силы, наладить контакты со сверстниками, решить проблемы, связанные с вхождением в новую социально-культурную среду.

На современном этапе развития музыкально-педагогической мысли педагоги-новаторы и музыканты-просветители должны понимать, что наряду с традиционными методиками и формами работы, а также сложившейся за долгие годы системы музыкального воспитания, необходимо вводить элементы активного творческого участия самих учащихся в музыкальной деятельности.

Одним из способов решения данной проблемы нам видится в применении инновационных форм работы с младшими школьниками, включающие в себя интерактивные технологии обучения.

Понятие «интерактив», «интерактивность» заимствованы из английского языка. «Inter» – между-, взаимо-, среди-, «akt» – действие, действовать, следовательно, «Interakt» – это взаимодействие. В учебно-воспитательном процессе интерактивность – это специальная форма организации какой-либо деятельности в режиме общего действия, которое предполагает достижение конкретных, прогнозируемых целей.

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова определяют интерактивное обучение как специальную форму организации познавательной деятельности, которая предполагает «отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение» [1, с. 8].

Суть интерактивного обучения заключается в том, что учебно-воспитательный процесс происходит путем постоянного активного, творческого взаимодействия всех субъектов деятельности, что позволяет создать комфортные условия для оптимального развития каждого учащегося, а также самореализации педагога.

В качестве совершенствования организационно-педагогических условий музыкального воспитания младших школьников, мы обратились к модели музыкальной студии, жизнедеятельность которой имеет свои отличительные черты и характеризуется тем, что условия неформального, дружеского, творческого общения, позволяют каждому участнику активно включиться в разработку и реализацию творческого проекта в коллективе, осознать свою значимость, освоить новые для себя социальные роли, а также раскрыть и реализовать свой интеллектуально-творческий потенциал.

Процесс музыкального воспитания в условиях музыкальной студии базируется на следующих дидактических принципах интерактивного обучения:

– **диалогическое взаимодействие** (учитывается индивидуальность каждого учащегося, вариативность и неоднозначность взглядов, понимание и принятие точки зрения других, взаимная активность и взаимовлияние в процессе обмена информацией).

– **работа в малых группах** на основе кооперации и сотрудничества (позволяет педагогу создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных творческих ситуациях, научить высказывать свое мнение и отстаивать свою точку зрения и конструктивному решению и выходу из конфликтных ситуаций, а также сформировать коммуникативную культуру);

– **активно-ролевая (игровая) деятельность** (разнообразие средств позволяет активизировать и стимулировать интеллектуально-творческую деятельность учащихся, усвоение и закрепление навыков коллективных действий, освоение новых социальных ролей);

– **тренинговая организация обучения** (способствует формированию новых знаний, умений и опыта в какой-либо области, социальных установок, позволяет каждому учащемуся полноценно взаимодействовать на основе доверия и доброжелательного отношения друг к другу [2, с. 18].

В дидактическом смысле интерактивная музыкальная деятельность актуальна как эффективный метод стимулирования исследовательской и познавательной деятельности учащихся, в условиях модели «музыкальной студии», выступающей как форма созданной педагогами и учащимися уникальной художественно-творческой, эстетической среды, способствующей установлению продуктивных творческих контактов и раскрытию интеллектуально-творческого потенциала педагога и учащихся.

Реализация данных принципов предусматривает применение активных методов музыкального воспитания младших школьников и одновременного решения следующих задач:

- 1) учебно-познавательной;
- 2) коммуникативно-развивающей;
- 3) социально-ориентирующей.

Интерактивные технологии обучения имеют в своем арсенале большой образовательный и развивающий потенциал, обеспечивающий максимальную активность обучающихся в учебно-творческом процессе и позволяют достичь им следующих результатов:

– активизировать процесс понимания и творческого применения знаний решая практические задачи; получить новый опыт и осуществить перенос способов организации деятельности;

– повысить мотивацию участников в решении обсуждаемых проблем; сформировать способность мыслить неординарно;  
– раскрыть новые интеллектуально-творческие возможности учащихся, которые в дальнейшем позволят им сформировать профессиональные компетентности.

Нашей концепции интерактивного взаимодействия в наибольшей степени соответствует методический комплекс музыкального воспитания, разработанный О.П. Радыновой, которая определяет методы и приемы музыкального воспитания как способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры, умений осуществлять музыкальную деятельность [3, с. 109].

Основной акцент, который отмечает О.П. Радынова, делается на развивающей функции музыкального воспитания и обу-

чения, в котором основополагающим моментом является применение поисковых и проблемных ситуаций, стимулирующих учащихся на практике применять накопленный ими опыт самостоятельных и творческих действий.

Таким образом, используемые нами педагогические интерактивные формы и методы работы с младшими школьниками в условиях музыкальной студии, позволяют на практике реализовывать гуманистический потенциал музыкального искусства, посредством которого происходит не только музыкальное воспитание учащихся, формирование музыкального вкуса и развитие их интеллектуально-творческих способностей, но и способствуют гармоничному социокультурному взаимодействию, формированию духовно-нравственных ориентиров, общекультурного развития, а также формированию и становлению мировоззрения современного человека.

#### Библиографический список

1. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М., 2008.
2. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методич. пособ. – Саратов, 2009.
3. Гончарова, О.В. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / О.В. Гончарова, Ю.С. Богачинская. – М., 2012.

#### Bibliography

1. Panina, T.S. Sovremennye sposobi aktivizatsii obucheniya: ucheb. posob. dlya stud. viysshego uchebn. zved. / T.S. Panina, L.N. Vavilova. – M., 2008.
2. Stupina, S.B. Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v viyssheym shkole: uchebno-metodich. posob. – Saratov, 2009.
3. Goncharova, O.V. Teoriya i metodika muzikal'nogo vospitaniya: uchebnik dlya stud. uchrezhd. sred. prof. obrazovaniya / O.V. Goncharova, Yu.S. Bogachinskaya. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 01.02.14

УДК 378

*Sultanova, M.V. THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATION OF POLICE OFFICERS AND THE WAY OF ITS REALIZATION IN THE STAFF OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS.* In the article the foreign experience of education of police officers is analyzed. The author considers the possibility of its use in activities of the staff of the Russian Department of Internal Affairs.

**Key words:** foreign experience of education of police officers; police ethics; European code of police ethics.

**М.В. Султанова**, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan\_777@mail.ru

## АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрен зарубежный опыт воспитания сотрудников полиции и возможности его использования в деятельности сотрудников ОВД России.

**Ключевые слова:** зарубежный опыт воспитания сотрудников полиции; полицейская этика; Европейский кодекс полицейской этики.

Анализ зарубежного опыта воспитания сотрудников полиции всё более широко применяется в процессе организации воспитательной работы с сотрудниками ОВД. Это связано с тем, что, несмотря на проводимые реформы, деятельность отечественной полиции не всегда отвечает всем предъявляемым к ней требованиям и нуждается в дальнейшем совершенствовании. Определённые ориентиры в этом направлении можно получить, исходя из опыта зарубежных коллег.

В ряде стран данная педагогическая проблема связана с коренной реорганизацией полицейских служб, изменением их функций. Полиция превращается из государственной структуры, направленной строго на противодействие нарушению законов, в организацию, служащую населению в широком смысле, постоянно контактирующую с ним. Поэтому офицеры полиции нуждаются в глубоких этических знаниях и овладении прочными навыками этического поведения [1].

В европейских вузах, готовящих полицейских, этика рассматривается во взаимосвязи с остальными компонентами деятельности полицейской организации, включающей в себя и профессиональную подготовку кадров. Руководители и преподаватели полицейских вузов Европы, в основе своей, придерживаются

концепции постоянного и непрерывного обучения этике в процессе профессионального обучения сотрудников полиции на всех этапах их обучения и профессиональной карьеры.

Полицейская этика в европейских полицейских вузах включена в большинство курсов на всех этапах обучения: начальном, пролонгированном и в специализированном обучении. Данная дисциплина преподаётся на всех ступенях профессиональной подготовки полицейских: начальная подготовка, дальнейшее обучение и обучение руководства и управления полицией. Она входит в программу обучения как отдельный предмет. В настоящее время обучение этике офицеров полиции в Австрии, Бельгии, Греции, Венгрии, Норвегии, Испании, Португалии, Швеции, Финляндии, Великобритании представляет собой непрерывный процесс и начинается с начального этапа профессиональной подготовки, на продвинутых этапах вводятся специализированные курсы для старших офицеров полиции, на которых представляются знания по особенностям преподавания полицейской этики [2].

Во многих европейских высших учебных заведениях полиции принят подход, который интегрирует этические принципы и методики профессионального обучения сотрудников полиции

в единый процесс. Организационная структура обучения полицейской этике в европейских полицейских академиях и колледжах, как кажется на первый взгляд, складывается стихийно, в зависимости от ряда факторов, которые влияют на организацию обучения этике и обуславливают то обстоятельство, какая именно организационная модель будет выбрана.

Отметим специфику современного этапа профессионального воспитания полицейских кадров Европы:

- в содержании обучения полицейской этике особое внимание сейчас уделяется правам человека и сотрудничеству с рядом правозащитных организаций как европейских, так и международных;

- учитываются особенности работы полиции в мультиэтническом обществе. Национальный состав Европы стремительно меняется, и реальностью нынешнего дня становятся молодежные антиглобалистские и этнические движения. Полиции приходится работать в новых условиях мультиэтнического общества и протестных движений молодежи;

- в связи с широким распространением компьютерных технологий и Интернета появилась возможность осуществлять дистанционное обучение офицеров полиции и, в частности, дистанционно обучать их полицейской этике (Испания, Италия, Норвегия, Швеция, Финляндия).

Свидетельством усиления интеграционных процессов, как в области полицейской деятельности, так и в вопросах полицейского образования в Европе, а также плодотворного международного сотрудничества европейских полицейских организаций явилось принятие в 2001 году после многолетнего широкого обсуждения в Европе и использовании его качестве общего нормативно-ориентирующего документа для полицейских Европы Европейского кодекса полицейской этики (ЕКПЭ). За его внедрением в практику правоохранительных органов и его соблюдением следит Совет Европы, создавший для этой цели специальную комиссию [3].

На основе Европейского кодекса полицейской этики свои кодексы офицера полиции были выработаны в странах, не имеющих ранее подобных документов. Форсирование работы в этой области и быстрая выработка своих кодексов полицейского в ряде стран также свидетельствует об интеграционных процессах в области решения проблемы внедрения полицейской этики в деятельность полиции и в профессиональное обучение сотрудников полиции на всех этапах обучения. Большинство принципов ЕКПЭ нашли отражение и в национальных кодексах: уважение фундаментальных прав и свобод личности; презумпции невиновности; уважение права на жизнь; беспристрастности, прозрачности, честности, вежливости, справедливости, ответственности, благоразумия, подчинения закону; равенства перед законом, объективности, необходимости и взвешенности, неподкупности и уважения к обществу.

Доступ к кодексам полицейского обеспечивается на сайтах Интернета и интранета (специальной полицейской сети) каждой отдельной страны. При обучении полицейской этике в полицейских академиях и колледжах Европы, кроме полицейских кодексов, используется также текстовый материал пособий по полицейской этике, созданных как учеными-философами, так и преподавателями полицейской этики, имеющими опыт работы в полиции.

В то же время, не смотря на то, что Европейский кодекс полицейской этики является крайне важным документом для воспитания нравственности в полицейской среде, однако принятие этого Кодекса само по себе не означает, что проблема нравственного воспитания сотрудников полиции уже решена. Требуются педагогические средства и методы внедрения полицейской деонтологии – науки о должном профессиональном

поведении – в практику полицейского образования. Поскольку обучение полицейской этике должно представлять собой непрерывный процесс, то оно должно охватить и дальнейшее использование данного Кодекса в полицейской практике, а также постоянный контроль за соблюдением Кодекса.

Введение и распространение Европейского кодекса полицейской этики явилось началом работы по стандартизации высокоэтичной деятельности полиции, а также стандартизации педагогической деятельности полицейских академий и колледжей в области обучения курсантов полицейской этике на общеевропейском уровне. Важность данного Кодекса обусловлена как сходными условиями работы полиции в Европе XXI века, так и едиными требованиями к работе полиции на европейском пространстве [2].

Как уже отмечалось, зарубежный опыт активно используется при подготовке и организации воспитательной работы будущих и уже действующих сотрудников отечественной полиции. Комплекс мер по использованию зарубежного опыта предрасполагает:

- организация планомерного, систематического и оперативного информирования руководства, профессорско-преподавательского и слушательского состава, научных работников, а также всех заинтересованных сотрудников органов внутренних дел о проведенных исследованиях или зарубежных педагогических достижениях; о современном состоянии и тенденциях развития воспитания кадров полиции: информировать, публиковать, переводить, рассылать, предоставлять материалы о зарубежном опыте;

- строгое использование сравнительно-педагогической методологии, комплекса методов и методик при изучении зарубежного опыта воспитания сотрудников полиции и оценки его качества: широко практиковать формирующие эксперименты по адаптации зарубежного опыта к нашим условиям;

- обязательное введение материалов о зарубежном опыте воспитания сотрудников полиции в систему подготовки и повышения квалификации, научно-педагогических кадров образовательных учреждений МВД.

В то же время необходимо отметить, что нельзя механически переносить педагогический опыт какой-либо страны в отечественные условия из-за различия факторов, определяющих особенности воспитания. Чтобы минимизировать риск негативных последствий необоснованного переноса зарубежного опыта в нашу практику, целесообразно соблюдать определенные педагогические условия его изучения, оценки и использования:

- проведение всестороннего анализа социально-экономической и культурно-исторической среды функционирования полицейских систем, опыт которых предполагается применить;

- анализ правовых и концептуальных основ функционирования правоохранительных органов и образовательных систем России и тех стран, опыт которых изучается в целях дальнейшего использования;

- проведение аксиологического анализа осваиваемого опыта: определение, насколько он актуален в конкретной педагогической ситуации, соответствует ли общей концепции развития системы органов внутренних дел;

- прогнозирование, насколько конкретный зарубежный опыт может быть эффективным в данном органе внутренних дел или образовательном учреждении, и при каких условиях (организационных, материальных, кадровых и др.);

- теоретическое обоснование необходимости и последовательности осуществления внедрения зарубежного опыта;

- при внедрении зарубежного опыта учет особенностей российского национального менталитета и отечественных педагогических традиций.

#### Библиографический список

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикоты. – М., 2009.
2. Организация воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: курс лекций / С.Н. Тихомиров [и др.]. – М., 2012.

#### Bibliography

1. Vospitatel'naya rabota s lichnim sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obsh. red. V.Ya. Kikoty. – M., 2009.
2. Organizatsiya vospitatel'noy raboty s lichnim sostavom organov vnutrennikh del: kurs lektsiy / S.N. Tikhomirov [i dr.]. – M., 2012.

*Статья поступила в редакцию 29.01.14*



УДК 378

*Ustinova L.G. THE APPLICATION OF THE INTEGRATED APPROACH FOR EDUCATION OF WORKERS IN DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS.* The article observes the possibilities of an integrated approach in the course of organization of education of staff of Department of Internal Affairs.

**Key words:** education, staff of Department of Internal Affairs, collective, integrated approach.

*Л.Г. Устинова, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, начальник кафедры общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь E-mail: Larisa151@inbox.ru*

## ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КОЛЛЕКТИВА СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрены возможности комплексного подхода в процессе организации воспитания коллектива сотрудников ОВД.

**Ключевые слова:** воспитание, сотрудники ОВД, коллектив, комплексный подход.

Коллектив сотрудников органов внутренних дел представляет собой группу сотрудников, объединенных общими целями и задачами, достигшей высокого уровня развития в ходе совместной профессиональной деятельности. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, характеризующийся высокой групповой сплоченностью, ценностно-ориентационным единством, коллективистским самоопределением, коллективистской идентификацией, социально ценным характером групповой мотивации, высокой внутри групповой референтностью, объективностью и принципиальностью при принятии ответственности за результаты совместной деятельности.

Формирование коллектива происходит в процессе совместной профессиональной деятельности, начиная с функционирования первоначально диффузной человеческой общности как объединения взаимодействующих и взаимозависимых членов. Постепенно в процессе совместной деятельности и психологической идентификации возникает определенный уровень групповой сплоченности (единство) или, по-другому, уровень групповой солидарности [1].

Коллектив органа или подразделения внутренних дел имеет свою специфику, которая состоит в том, что руководители и сотрудники обязаны соблюдать субординацию, служебную дисциплину и уставные отношения. В уставе, приказах, распоряжениях, инструкциях, положениях и других нормативных правовых актах регламентируются права и обязанности должностных лиц. Наряду с официальной, то есть формальной структурой подразделения, отражающей нормативную обязательную сторону взаимоотношений между сотрудниками, в каждом служебном коллективе складывается психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Неформальные связи определяют более широкий круг общения в соответствии с общими интересами, установками, увлечениями, ценностными ориентациями сотрудников. В основе неформальной структуры лежат восприятие и понимание сотрудниками друг друга, их взаимочувства и самооценки.

Идея целостности воспитательного процесса в практической технологии осуществляется через комплексный подход. Он означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Современные технологии воспитания в органах внутренних дел осуществляют комплексный подход, выполняя обязательные требования:

1. Воздействуют на сотрудников по трем направлениям — на сознание, чувства и поведение.

2. Положительный результат достигается при органическом слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности сотрудника органов внутренних дел.

3. Заданные качества личности формируются через систему конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременно осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и профессионального воспитания в органически слитом процессе.

4. Единство и координация усилий всех имеющихся отношений к воспитанию социальных институтов и объединений,

прежде всего СМИ, литературы, искусства, системы управления органами правопорядка и др. — непереносимое условие комплексного подхода.

5. Комплексный подход предполагает системный подход к процессу воспитания сотрудников органов внутренних дел и управления ими [2].

При комплексном подходе к формированию целостной личности сотрудника органов внутренних дел должна быть учтена совокупность всех этих условий.

При формировании служебного коллектива необходимо начинать с постановки ясных целей, которые представляют собой довольно мощное объединяющее средство. Сначала эти цели не обязательно должны быть большими и сложными, чтобы люди могли в них легко разбираться и наверняка добиться успеха. Успех порождает доверие, согласие и взаимопонимание — это ключ к новому успеху. Ничто так не сплачивает коллектив, как совместный поиск решений, поэтому с людьми нужно как можно чаще советоваться. Творчество людей дает возможность раскрывать по-новому потенциал коллектива.

Выделяют три уровня развития служебного коллектива органов внутренних дел.

Первый, начальный уровень развития коллектива — кооперация, характеризуется следующим.

Коллектива пока нет, группа образует формальную внешнюю целостность. Большая разобщенность интересов, нет единства мнений по узловым вопросам, цели деятельности группы не приняты как личные. Не сложились еще отчетливо межличностные взаимоотношения, нет должного делового их опосредования, так как преобладают законы стихийного эмоционального (неадекватного) межличностного восприятия; не определились деловые, эмоциональные и неформальные лидеры. Руководитель еще не завоевал авторитета. Нередки нарушения служебной дисциплины, разное отношение к службе и распоряжениям руководителя. Сотрудникам трудно ориентироваться в своих поступках на единое коллективное мнение, так как оно еще не сформировано. Их негативные личностные особенности не проявились в полной мере или сглаживаются энтузиазмом начала. Руководитель должен осуществлять постоянный контроль, формировать ядро из самых активных и компетентных сотрудников для опоры в работе, делегировать часть своих полномочий осмотру, фиксировать итоги. Конфликты могут возникать неожиданно, они трудноуправляемы. Из-за отсутствия необходимой сплоченности остро переживаются неблагоприятные условия службы, временные трудности становления, акцентируются негативные личностные качества сотрудников.

Второй, промежуточный уровень развития служебного коллектива — поляризация. Сотрудники еще разобщены, но появляются группы со сложившимся отношением к делу. Сознательная группа не только поддерживает требования руководителя, но и предъявляет их к коллегам. Другая группа может не проявлять особой инициативы в оперативно-служебной деятельности, но выполняет эти требования без сопротивления. Отдельные сотрудники или группировки противодействуют руководителю, мешают ему в выполнении управленческих функций, находясь в сложных отношениях с лидерами; доминирует эмоциональное реагирование и опосредование отношений в ущерб

деловому. Однако появляется тенденция к консолидации: постепенно складываются устойчивые товарищеские и деловые отношения в их гармоничном сочетании; формируется коллективное мнение, которое начинает играть все большую роль в регуляции жизнедеятельности коллектива, а возникающие конфликты все чаще продуктивно разрешаются.

Третий уровень развития служебного коллектива определяется наиболее высокой сплоченностью его членов, что и позволяет рассматривать его не просто организационным образованием, а в полном смысле слова «коллектив» [3].

Здесь предъявляются высокие взаимные требования большинства друг к другу. Деловые отношения устойчивы, имеют характер сотрудничества и взаимопомощи. Дисциплина сознательна и высока. Традиционно коллегиальное обсуждение с уважением отдельного мнения и обязательностью принятого коллективного решения. Конфликты редки, а возникающие разрешаются с минимальными издержками. Сотрудники удовлетворены профессией, связывают с ней свои жизненные планы, легко переносят неблагоприятные условия службы. Имеются перспективы служебного роста для наиболее достойных членов коллектива, удовлетворяются основные материальные и духовные потребности. Адаптация основной части коллектива успешно завершена, а нового пополнения — протекает менее болезненно с опорой на добровольное наставничество и положительный психологический климат. Авторитет формальных лидеров завоеван, а неформальных — распределен таким образом, что члены отдельных групп поддерживают как всех лидеров, так и друг друга. Устоялись коллективные нормы реагирования на текущие проблемы, критические мнения отдельных членов не отвергаются сходу, а становятся поводом для серьезного рассмотрения. Руководитель делегирует значительную часть своих полномочий, концентрируясь на главных управленческих функциях.

В работе по формированию и развитию служебного коллектива, и соответственно, совершенствованию межличностных отношений в коллективе, необходимо учитывать, что лю-

бой служебный коллектив образуется из подструктурных элементов — микрогрупп (малых социальных групп). Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, способствующем возникновению эмоциональных отношений, выработке групповых норм и развитию групповых интересов. Ее также можно назвать и «первичным коллективом», но только в том случае если она достигает определенного уровня социально-психологической зрелости.

Между членами этих небольших, построенных на межличностных отношениях, групп часто складываются прочные узы дружбы, которые могут простираться на их личную жизнь. Отдельные члены группы обычно отождествляют себя со своей группой. В группе складывается представление о том, что есть правильное поведение ее членов.

Малые группы вступают в межгрупповые отношения и могут развиваться независимо одна от другой. Малые группы могут как помогать руководству подразделения, так и вставать к нему в оппозицию, оказывать скрытое сопротивление.

Для поддержания оптимального морально-психологического климата в служебном коллективе важное значение имеет объективная информация о составе микрогрупп, об их сплоченности, межличностных взаимоотношениях внутри них, взаимоотношениях между их лидерами.

Таким образом, комплексный подход, применительно к формированию коллектива сотрудников ОВД, предполагает:

- с одной стороны, изучение каждого сотрудника в отдельности. Его вклад в формировании коллектива; изучение микрогрупп, составляющих коллектив;
- с другой стороны, организация воспитания членов коллектива по различным направлениям, включая правовое, гражданское, этическое, эстетическое и др.

Тем самым только комплексный подход позволяет добиваться положительных результатов в этом процессе.

#### Библиографический список

1. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под ред. проф. В.Я. Кикоты, проф. А.М. Столяренко. — М., 2004.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикоты. — М., 2009.
3. Организация воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: курс лекций / С.Н. Тихомиров [и др.]. — М., 2012.

#### Bibliography

1. Yuridicheskaya pedagogika: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayutikhhsya po specialnosti 021100 «Yurisprudenciya» / pod red. prof. V.Ya. Kikotya, prof. A.M. Stolyarenko. — M., 2004.
2. Vospitatel'naya rabota s lichnim sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obth. red. V.Ya. Kikotya. — M., 2009.
3. Organizatsiya vospitatel'noy raboty s lichnim sostavom organov vnutrennikh del: kurs lekciy / S.N. Tikhomirov [i dr.]. — M., 2012.

Статья поступила в редакцию 29.01.14

УДК 37.035

**Zaitceva G.A. THE USE OF SOCIAL PARTNERSHIP WITH THE PURPOSE OF FORMING A SOCIAL NETWORK OF ORPHANS FOR THEIR FUTURE LIFE.** The author reveals the mechanisms of social partnership for creating a social network of orphans. Such concepts as «social environment», «social behavior», «the social network» in connection to orphans are studied.

**Key words:** orphans, social environment, social behavior, the social network.

**Г.А. Зайцева, аспирант ФГБОУ ДПО «ИПКСПО», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru**

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ СИРОТ ДЛЯ ИХ БУДУЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автор раскрывает механизмы социального партнерства с целью формирования социальной сети детей-сирот. Раскрываются понятия «социальная среда», «социальное поведение», «социальная сеть» в связи с детьми-сиротами.

**Ключевые слова:** дети-сироты, социальная среда, социальное поведение, социальная сеть.

Социальная среда представляет собой системокомплекс общечеловеческих и этнических ценностей, традиций, норм и правил поведения, регулирующих жизнедеятельность людей,

определяющих рамки их социальной активности. Она, с одной стороны, является источником многих трудностей, связанных с процессом личностного развития индивида и процессом его

социализации, с другой – определяет функции, содержание и способы оказания ему помощи со стороны сопровождающего, с третьей – предоставляет культурные ресурсы для проектирования и реализации выбранного пути; с четвертой – оценивает происходящее с позиции объективных, исторически сложившихся критериев и показателей (Каверина В.И. [1]).

У ребенка, молодого человека, да и у взрослого часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, социальными институтами, с учебным заведением и т.д. Эти проблемы, несомненно, требуют того, чтобы человек сам их решал, но при этом нужна поддержка, сопровождение в решении этих проблем. Поэтому одной из важнейших задач является именно социально-педагогическая поддержка и патронатное воспитание, которые помогают воспитаннику решить проблемы регулирования своих отношений с окружающей социальной средой.

Выходя во взрослую жизнь, бывшие воспитанники сиротских учреждений испытывают объективные трудности в адаптации и установление социальных контактов. *Уровень развития социального поведения* выпускника сиротского учреждения – это фактор, определяющий успешность его адаптации в социальной среде и позволяющий успешно реализовать внутренние потенции личности или не позволяющий сделать это, считают Кривых С.В. и Ольховикова Г.Н. [2, с. 170-172]. Причем особенно важна социально-педагогическая поддержка именно в подростковом и юношеском возрасте, поскольку в этом периоде жизни закладывается основа успешной социальной адаптации в дальнейшем. При этом под *социальным поведением* понимается организованная реальная активность индивида в качестве социального субъекта в системе отношений с другими социальными субъектами. Именно в юношеском возрасте происходит развитие всех систем, обеспечивающих социальную адаптацию человека на взрослом уровне, увеличивается когнитивная сложность восприятия межличностных взаимодействий, более точно учитывается социальный контекст коммуникации и ролевая диспозиция.

В постинтернатный период происходит резкая смена условий жизнедеятельности, появляется свобода выбора в отношении друзей, изменяются среда, социальное окружение и круг общения, появляются другие смыслы, приоритеты в жизни, то есть начинает развиваться *социальная сеть*. Под социальной сетью подразумеваются те связи, которые устанавливаются с ближайшим окружением – с теми, с кем человек наиболее близок и от кого он получает эмоциональную, интеллектуальную, физическую и другую отдачу.

Круг его общения, значимые для него люди, кто из его окружения оказывает ему эмоциональную, финансовую поддержку, кто является эталоном поведения, чьи взгляды на жизнь ему близки и т.п. При этом следует отметить, что просто из разговоров при встречах с выпускником социальный педагог не сможет получить эту информацию. На основании изучения социальной сети выпускника можно оценивать процесс его адаптации. Сопоставление характеристик социальной сети, выявленных через определенные промежутки времени, позволит узнать, как выпускник приспособляется к самостоятельной жизни. С этой точки зрения важно получить первую сеть перед выпуском из образовательного учреждения, которая и будет своеобразной «точкой отсчета» его взаимодействия с социальным окружением.

Хочется еще раз обратить внимание на важность работы в образовательном учреждении по включению в социальную сеть воспитанника людей, с которыми он сможет общаться в самостоятельной жизни и которые могут стать для него значимыми. Даже предварительное знакомство с будущими соседями по коммунальной квартире или предварительные беседы социального педагога с ними помогут сформировать новую социальную связь и уменьшить количество возможных конфликтов (Казьмина О.Ю. [3]).

Подчеркивается важное значение социальной сети, вбирающей в себя как оценочно-эмоциональную сторону межличностных отношений, так и формальные, структурные стороны связей между людьми. Социальные сети выполняют функцию поддержки, поэтому они соответствуют базисным потребностям человека. Благодаря сети у человека есть с кем поговорить, от кого получить знаки любви и привязанности, к кому эмоционально привязаться самому и т.д. Иначе говоря, сеть предоставляет «чувство принадлежности». Участие в таких социальных группах повышает самооценку, уверенность в себе и чувство соб-

ственной ценности, что повышает адаптивные психологические возможности. Каждый человек имеет личностную социальную сеть, те или другие части и аспекты которой становятся важными в разные периоды жизни и могут использоваться для достижения различных целей.

Сеть может опираться на такие группы как семья, друзья, соседи, сокурсники, члены клубов по интересам и т.д. Социальная сеть начинает формироваться в период отрочества, когда происходит интенсивная социализация подростков, усвоение социальных навыков взаимодействия, усвоение системы знаний, норм, ценностей, что формирует социальное поведение взрослого человека; и именно качественные и количественные характеристики формирующейся социальной сети во многом определяют дальнейшее социальное и психическое развитие подростка, его возможности психологической адаптации во взрослом социуме.

Обычная практика работы психолога с учащимся сводится к изучению его личностных особенностей, при этом часто упускается анализ его окружения, а ведь именно оно в постинтернатный период влияет на развитие личности и формирование Я – концепции.

Если на выходе из учреждения интернатного типа социальные сети выпускников во многом схожи и мало развиты, то в постинтернатный период у каждого начинается складываться своя система межличностных связей, то есть социальная сеть. К сожалению, она будет практически не подконтрольна для специалистов, отвечающих за выпускника. И тот, кто станет авторитетом в глазах выпускника, нам не известен и, кроме того, это не так легко узнать. Бытующее мнение, что хороший специалист (учитель, социальный педагог, психолог и т.п.) сможет увидеть все сразу, «на глаз», часто бывает ошибочным. При встрече с выпускником мы оцениваем не его социальное поведение вообще, а его поведение в контакте с нами. Кроме того, очень часто простой напор, давление принимается за развитость социального поведения, умение постоять за себя.

Конечно, система социальных связей человека обладает достаточной стабильностью, но система межличностных связей имеет свою динамику, особенно в подростковом и юношеском периоде, когда высока сензитивность к социальным явлениям. Лонгитюдное исследование социальной сети выпускника через определенные промежутки времени сможет помочь построить динамику индивидуальной социальной истории и выстроить индивидуальную адаптационную стратегию [3].

В связи с этим хочется подчеркнуть, с одной стороны, важность работы специалистов социально-психологического сопровождения и патроната по включению в социальную сеть выпускника людей из «внешнего» мира, которые могли бы стать ядром сети, например, сокурсники из семей, преподаватели, кураторы групп, наставники социальных практик и трудовых пробных стажировок и т.п.

Одной из важных задач подготовки к будущей жизнедеятельности выпускников образовательных учреждений для сирот является создание условий для их трудоустройства и профессионального становления средствами реализации социального партнерства путем взаимодействия с местными профессиональными сообществами и компаниями.

Кривых С.В., Кливер В.И. отмечают, что неподготовленные ко взрослой жизни сироты испытывают большие трудности после выпуска из сиротского учреждения, где им были представлены все необходимые удобства и блага. Объективные трудности самостоятельной жизни становятся еще большими ввиду отсутствия родительской опеки, несмотря на серьезную правовую и материальную помощь государства [4, с. 46-48]. И именно профессиональная подготовка и участие в производственной деятельности являются теми факторами, которые оказывают разносторонние позитивные влияния на воспитанников.

Методом решения этой задачи становится психолого-педагогическое воздействие, направленное на обеспечение плавного перехода дезадаптированной, социопатической личности в состоянии ее адаптированности к реальной окружающей жизни. Для расширения социальной сети воспитанника важно эффективно организовать экскурсии, социальные практики и трудовые стажировки на предприятиях, учреждениях, компаниях, которые, возможно, в дальнейшем станут их работодателем.

Стажировки и социальные практики организуются в компаниях, предприятиях и учреждениях, реализующих программы благотворительной помощи детям-сиротам. Кроме того, по пла-

ну этих предприятий для сирот проводятся корпоративные тренинги, учеба, семинары. Выпускники могут принять участие также в творческих и спортивно-оздоровительных мероприятиях по плану базовых предприятий. Они же предоставляют рабочие места для выпускников профессиональных учебных заведений для сирот, проходивших в этих компаниях или предприятиях практики и зарекомендовавших себя.

Программы социальных практик и пробных стажировок составляются специалистами-наставниками компаний и предприятий в соответствии с требованиями учебных планов по трудовому воспитанию и воспитательных программ по профориентации образовательного учреждения. Программы должны включать не только производственные, технологические, организационные аспекты деятельности, но и развивать духовно-нравственные, ценностные и смысловые качества личности, выстраивая доверительные отношения в паре практикант-наставник.

Для организации трудовых стажировок мы рассмотрели рынок труда в Санкт-Петербурге, его потребности в рабочей силе, а также требования и развиваемые к поступающим на работу. С этой целью были обследованы около 20 предприятий различной мощности, имеющих столярное производство. Условно предприятия можно разбить на 3 группы.

1. Предприятия с большой численностью рабочих (до 1000 чел.), имеющие хороший долговременный заказ и хороший заработок. Прием молодых рабочих осуществляется только по личной рекомендации уже работающего. Предъявляются высокие требования к образованию (способность быстро читать и понимать чертежи). Обучение производится прямо на рабочем месте по узкой специализации за два-три месяца.

2. Предприятия с небольшой численностью рабочих (несколько десятков) со средним и высоким уровнем оплаты. Эти предприятия полностью зависят от ежедневного спроса на их продукцию и услуги. При приеме молодых рабочих предъявляют высокие требования к дисциплине, квалификации, аккуратности и возможности совмещения профессий.

3. Предприятия со средней и низкой оплатой труда. Требования к квалификации не так высоки. Желательно совмещение нескольких профессий.

Для организации социальных практик и трудовых стажировок вся группа учащихся, состоящая, как правило, из 22 человек предварительно делится на мелкие группы по 2-3 человека. При этом разделении учитывается общее интеллектуальное развитие, дисциплина, характер, физическое и психическое состояние, взаимные симпатии. Находясь внутри трудового коллектива, ученики сопоставляют свои умения и способности с теми же качествами основных рабочих. Они видят глазами своего мас-

тера, что «не боги горшки обжигают» и от этого резко растет самосознание молодого человека, перестраивается система ценностей. Благодаря чему улучшается дисциплина, мотивация учебы. Постоянное общение с работодателем заставляет ученика самостоятельно вести учет своей выполненной работы и полученной зарплаты. Для этого практиканту выдается специальный дневник учета. В процессе трудовой стажировки производится перевод учеников с одного предприятия на другое в пределах той же промзоны. Это выполняется с целью более полного осуществления учебной программы, также это дает возможность побыть в роли рабочего в другом коллективе, подобрать производство, которое по силам и по душе ученику, освоить новые операции на новом оборудовании. Это хорошо ложится в русло поисковой активности как биологической потребности подростка. Он убеждается, пройдя несколько предприятий, – всюду требуется трудовая и технологическая дисциплина. А идеального производства, которое им видится в мечтах, не существует.

Организация временных рабочих мест в виде трудовых пробных стажировок позволила:

- обеспечена занятость учащихся-сирот и подростков, состоящих на учете в ОППН ГУВД в свободное от учебы время;
- организовать эффективную профориентационную работу в учреждении для сирот;
- возможность отработки учебных планов и программ трудового воспитания на выпуске полезной продукции;
- улучшить материальное положение учащихся-сирот.

Социально-педагогическая поддержка, создавая условия для успешного трудоустройства и профессиональной адаптации, направлена на включение воспитанников в такие ситуации социального развития, которые способствовали бы формированию субъективного образа себя как работника. Социально-профессиональная адаптация сирот рассматривается как полное и успешное овладение человеком новой профессией, то есть привыкание, приспособление к содержанию и характеру труда, включая его условия и организацию. Она выражается в определенном уровне овладения профессиональными знаниями и навыками, в умении, в соответствии характера личности характеру профессии.

Практика показывает, что трудоустройство и профессиональная адаптация – далеко не легкие испытания для любого молодого человека. Важно, чтобы в этот момент жизни рядом оказались люди, способные оказать квалифицированную помощь в возникающих вопросах. Одним из наиболее действенных ее способов является социально-педагогическое сопровождение и поддержка.

#### Библиографический список

1. Каверина, В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 1997.
2. Кривых, С.В. Анализ проблем и трудностей жизнедеятельности выпускников сиротских учреждений // Специфика педагогического образования в регионах России: материалы 3-ей Всероссийской научно-практической конференции / С.В. Кривых, Г.Н. Ольховикова. – Тюмень: СПб., 2010.
3. Казьмина, О.Ю. Социальные сети и развитие социального поведения // Руководство по оценке развития социального поведения старшеклассника. – М., 1993.
4. Кривых, С.В., Кливер, В.И. Как компенсировать отсутствие семейного тепла? // Директор школы. – № 9. – 2001.

#### Bibliography

1. Kaverina, V.I. Sociokulturnaya adaptatsiya detey-sirot: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. – M., 1997.
2. Krivikh, S.V. Analiz problem i trudnostej zhiznedeyatel'nosti vypusknikov sirotskikh uchrezhdenij // Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii: materialih 3-ej Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / S.V. Krivikh, G.N. Oljkhovikova. – Tyumenj; SPb., 2010.
3. Kazjmina, O.Yu. Socialjnihe seti i razvitie socialjnogo povedeniya // Rukovodstvo po ocenke razvitiya socialjnogo povedeniya starsheklassnika. – M., 1993.
4. Krivikh, S.V., Kliver, V.I. Kak kompensirovatj otsutstvie semeyjnogo tepla? // Direktor shkoli. – № 9. – 2001.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

**Kodzokov S.A. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF GOAL-SETTING IN INDIVIDUAL WORK.** The paper deals with the problems of modern education. It underlines the importance of employment of the system approach in the analysis of educational process in a military institution, and its tendency for the cadet's purposeful competence development. It points out the importance of employment of educational technologies, permitting the efficiency increasing in the employment of pedagogical strategies, gaining high succession of military education.

**Key words:** educational and methodical facilities, cadets' independent work, purposeful competence, military institute of the Russian Interior Ministry Forces, combat-service activity, system approach, strategy, regulation.

**С.А. Кодзоков**, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: Sultan\_Kodzokov@mail.ru

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Рассмотрена проблема развития современного военного образования. Отмечено необходимость системного подхода к анализу образовательного процесса в военном вузе и направленность на развитие компетенции целеполагания у курсанта. Указывается на необходимость применений образовательных технологий, позволяющих повысить эффективность использования педагогических стратегий, добиться высокой преемственности военного образования.

**Ключевые слова:** научно-методическое обеспечение, самостоятельная работа курсанта, компетенция целеполагания, вуз внутренних войск МВД России, служебно-боевая деятельность, системный подход, стратегия, сопровождение.

Сегодня на первый план образовательного процесса в области дидактики вышла проблема самостоятельного усвоения обучаемым знаний. Низкий уровень развития образовательных умений приносит ущерб обучению на любом этапе обучения. Умения самостоятельного труда – ключевой вопрос всего процесса обучения. Самостоятельность мы будем рассматривать как интегральное качество личности, определяющее ее возможности осуществлять самостоятельную деятельность на основе рефлексивного управления. Самостоятельная работа курсанта – образовательная деятельность, которую курсант выполняют в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-профессиональной деятельности, суть которой заключается в расширении и закреплении знаний, в формировании умений и навыков самостоятельного умственного труда без непосредственного руководства педагога, развитии самостоятельного мышления и способностей самоорганизации и самоконтроля, определяет Белкин Е.Л. [1]. Самостоятельная работа считается возможной и необходимой даже при слушании лекции. Такая трактовка особенно характерна для методики преподавания на междисциплинарных связях.

В начале учебный процесс для курсанта может оказаться не совсем понятен, поэтому обучающегося необходимо предупредить о необходимости усвоения не только знаний, но о необходимости изучения способа получения этих знаний, считает Кривых С.В. [2, с. 63]. Для активного овладения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а наиболее оптимально – и его творческое восприятие. Законспектированный материал на лекциях может служить для курсанта как справочный опорный материал, известным для него ориентиром в поиске по теме из других источников, позволяющий расшифровывать ключевые слова в основных требованиях образовательных дисциплин. Однако рассчитывать только на конспекты, записанные на занятиях, нельзя, тем более там, где имеются свои библиотеки, медиазалы, электронные устройства для выхода в Интернет для поиска необходимой информации по изучаемой теме. Лекторы часто преуменьшают роль логического начала в преподавании своих дисциплин и мало уделяют внимания проблеме его восприятия курсантами. Слабо высвечиваются внутри и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин оказывается весьма низкой даже при наличии программ непрерывной подготовки. Знания, не закрепленные междисциплинарными связями, имеют плохую сохраняемость в памяти, что опасно для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку.

Эффективность самостоятельной работы курсанта зависит от уровня ее организации, содержания и характера знаний, логики учебного процесса. Особенностью организации самостоятельной работы в вузах ВВ МВД России является закрепление за командиром подразделения обязанностей «лично организовывать и проводить самостоятельную подготовку курсантов во взводе» [3]. Известно, что обучение – это единый целенаправленный, взаимообусловленный процесс взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого, где командир взвода курсантов отвечает за тактическую, военно-профессиональную подготовку, кроме того, закреплена обязанность «планировать мероприятия, организовывать и лично проводить занятия по боевой готовности». Командир взвода обязан «организовывать

учебную работу во взводе согласно расписанию занятий, лично организовывать и проводить самостоятельную подготовку курсантов во взводе, знать объем учебной нагрузки курсантов по дням недели и в течение месяца, способности каждого и с учетом этого организовывать и направлять самостоятельную работу курсантов, лично оказывать курсантам необходимую индивидуальную помощь в освоении учебных дисциплин» [4]. При этом командир подразделений должен осуществлять взаимодействие с профессорско-преподавательским составом кафедр и обеспечивать «индивидуальный подход к обучению и воспитанию курсантов», проводить «собеседование с каждым курсантом, вести учет отданных рекомендаций; ежедневно уточнять тематику и время проведения консультаций, выделение специализированных классов для самостоятельной подготовки, руководить обеспечением курсантов литературой; ежедневно анализировать успеваемость и поведение курсантов, проводить подведение итогов образовательного процесса и состояния воинской дисциплины во взводе». Он должен помочь обучаемому раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

В соответствии с установленным распорядком нормативно общий объем учебной работы, приходящей на курсанта установлен из расчета 54 часа в неделю. Продолжительность образовательных занятий под руководством преподавателя – 6 академических часов (по 45 минут) в день, самостоятельной работы – 3 академических часа (по 50 минут). Педагогическому составу кафедр необходимо проводить индивидуальные и групповые консультации, на эти цели отведен первый час самостоятельной работы курсантов [5].

Самостоятельная работа курсанта военного образовательного учреждения высшего профессионального образования специально организованная в образовательном процессе, должна использоваться максимально и рациональным образом. Для этого необходимо, чтобы курсант: четко представлял цели и задачи; получал подробный инструктаж о целях и способах выполнения предлагаемой работы; соотносил вид самостоятельной работы к форме выполнения задания; видел объем работы и сроки представления результатов; сумел запроецировать цель (процесс целеполагания); определить алгоритм действий для выполнения задания; разбить задание на ряд составных частей (более мелких и простых операций-заданий); осуществить проверку правильности выполнения задания через контроль с диагностикой и оценкой этапов (самоконтроль или контроль преподавателя). Такие занятия требуют от курсанта дополнительного освоения знаний, где он расширит и повышает свою эрудицию, что в свою очередь позволит поднять идейно-теоретический и научный уровень самоподготовки курсанта.

Процесс определения цели деятельности, действий, называется – целеполаганием. Термин «целеполагание» применяется в образовательном процессе для построения системы взаимодействия в планировании курсантом своей деятельности. Целеполагание – это логически построенный процесс определения, проектирования цели, который включает в себя: определение объема выполняемой задачи; представление в целом всей картины выполняемой задачи; четкое представление цели задачи; оценка степени сложности поставленной задачи; определение сроков выполнения задачи; соотнесение ранее получен-

ного опыта на исполняемую задачу; построение схемы выполнения задачи с учетом степени ее сложности и важности; выбор метода, способа и формы решения задачи; проверка и анализ решения, где цель (действия, деятельности) – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему [6].

Целеполагание – это основа эффективного образовательного процесса. Формирование у курсанта навыка целеполагания будет способствовать его активности, стимулировать развитие мотивации на основе его личностных качеств, воспитанию целеустремленности. Это узел взаимодействия в междисциплинарных циклах образования, это многоуровневая система связей для определения структуры и цели выполняемой задачи, построения схемы действий при самостоятельной работе в становлении курсанта, как будущего командира подразделения ВВ МВД России, задачи которого не только успешная организация, но и управление в командовании подчиненными. Поэтому в современной педагогике актуален вопрос сопровождение и организации самостоятельной познавательной деятельности курсантов вуза.

Проблема заключается в том, что в ходе учебного процесса, курсантов вузов первого года обучения не учат формам и методам повышения эффективности самостоятельной работы, а образовательная программа вузов требуют освоить большой объем учебного материала за ограниченное время. Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в самостоятельной работе при различных ситуациях. Концепция педагогического сопровождения рассматривается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучаемого, проявляющаяся в его активности. Эти мероприятия необходимо проводить в специально предоставленное время и специально оборудованных помещениях. Подготовить курсанта к творческой работе, принимать активное участие на консультациях у педагога. Это позволит повысить знание и умение соотносить полученную научную информацию на изучаемый предмет [7]. Основными принципами сопровождения обучаемого в образовательном процессе являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; комплексность подхода сопровождения; стремление к автономизации.

Педагогическое сопровождение индивидуального развития курсанта в образовательном процессе – система профессиональной деятельности преподавателя по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности и успешного обучения в вузе. Поэтому необходимо обучить курсанта осмысленно и самостоятельно работать, сначала с учебным материалом, затем с научной информацией; обучить его планировать свое время; заложить в нем основы самоорганизации и целеполагания; развить в нем творческую инициативу и умение непрерывно повышать свою квалификацию. Сменив, тем самым, парадигму «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь» [8]. Поэтому командиру курсантских

подразделений необходимо овладеть новым подходам педагогического сопровождения и сопряжения в организации самостоятельной работы, чтобы создать широкие возможности роста ее эффективности на научной основе. Основное педагогическое требование в этом положении сводится к педагогическому сопровождению деятельности, что позволит развить компетенции целеполагания у курсанта, направленного на получение знания, умение и навыка представить целостность картину своих действий в достижении поставленной задачи в организованные часы спланированной самостоятельной работы, что мотивирует и побуждает курсанта к самосовершенствованию нейти самому ответы на поставленные вопросы педагогом на самоподготовку. Выбор педагогического сопровождения и определение критериев оценок позволит командиру курсантского подразделения осуществлять в часы самостоятельной работы единый подход к каждому курсанту в отдельности и группе в целом, что позволит достигать поставленной цели [9].

Всестороннее использование самостоятельной работы как средства развития компетенции целеполагания позволит глубоко изучить предъявляемые требования к командирам курсантских подразделений, создаст предпосылки для подготовки командира курсантских подразделений к образовательному процессу и изучению сопряжения и педагогического сопровождению, критериям оценки знания курсанта, на что направляет педагогический процесс в военных образовательных учреждениях ВПО, и на что также указывает ФГОС [10]. Развитие компетенции целеполагания ведет к взаимосозаинтересовати всех участников образовательного процесса, что позволит предположить единое понимание поставленной задачи, представление целостности картины выполняемой деятельности, добиться слаженности действий, при определении курсантом в выборе цели в своей работе.

Таким образом, успешное выполнение самостоятельной работы как средства развития компетенции целеполагания курсантом обеспечивается: ее правильной организацией; четкостью сформулированных задач; правильно выстроенной логикой учебного процесса (выбор оптимальных определение форм отчетности, объема работы, сроков и т.д.); наличием у курсанта мотивации к самообучению; четким видением курсантом конечной цели, через развитие у него компетенции целеполагания; правильным определением алгоритма действий при выполнении задания; эффективным самоконтролем.

При взаимодействии с научным отделом управления образовательным процессом в разработки кафедрами подходов и критериев оценок для командиров курсантских подразделений и курсантов позволит вывести их не только на новый уровень, но и привести к единому знаменателю требований, предъявляемых к образовательному процессу не только со стороны управления, но и ФГОС. Что будет содействовать становлению высококвалифицированного специалиста – офицера внутренних войск. Умеющего самостоятельно думать, творчески связывать теорию с практикой, стремящегося к постоянному повышению своей квалификации и боеспособности, боеготовности подчиненных. Ибо только личный упорный труд может послужить фундаментом в становлении высоко квалифицированным специалистом.

#### Библиографический список

1. Белкин, Е.Л. Сущность понятия «самостоятельная работа» в дидактике / Е.Л. Белкин, В.В. Давыдов // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: межвуз. сб. науч. трудов. – Волгоград, 1989.
2. Кривых, С.В. Развивающее и развивающееся образование: синергетические аспекты образования. – Новокузнецк, 2000.
3. Приказ главного командующего внутренними войсками МВД РФ от 3.11.2005 г. №350. Москва «Об утверждении Типовых обязанностей должностных лиц военных образовательных учреждений высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации».
4. Приказ главного командующего внутренними войсками МВД России от 16 июня 2011 г. № 220 «Об утверждении квалификационных требований к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников и основной образовательной программы федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России».
5. Решение начальника военного института на организацию учебного процесса в 2012-2013 учебном году.
6. Большая Советская Энциклопедия. – М., 1968-1979.
7. Научно-методическое сопровождение образовательных стандартов в образовательных программ общего образования: коллективная монография / под. ред. В.В. Лаптева. – СПб., 2002.
8. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф; под ред. Л.П. Крившенко. – М., 2004.
9. Советский военный энциклопедический словарь «радио контроль – тачанка» ордена трудового красного знамени военное издательство министерства обороны СССР ББК 68я 2 Воениздат 1979. – М., 1980.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

## Bibliography

1. Belkin, E.L. Suthnostj ponyatiya «samostoyatel'naya rabota» v didaktike / E.L. Belkin, V.V. Davihdov // Metodih sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Volgograd, 1989.
2. Krivihkh, S.V. Razvivayuthee i razvivayutheesya obrazovanie: sinergeticheskie aspekty obrazovaniya. – Novokuzneck, 2000.
3. Prikaz glavno-komanduyuthego vnutrennimi voyskami MVD RF ot 3.11.2005 g. №350. Moskva «Ob utverzhdenii Tipovihkh obyazannostey dolzhnostnihkh lic voennihkh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy vihshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennihkh voysk Ministerstva vnutrennih del Rossiyskoy Federacii».
4. Prikaz glavno-komanduyuthego vnutrennimi voyskami MVD Rossii ot 16 iyunya 2011 g. № 220 «Ob utverzhdenii kvalifikacionnykh trebovaniy k voenno-professional'noy (special'noy) podgotovke vihpusnikov i osnovnoy obrazovatel'noy programm federal'nogo gosudarstvennogo kazennogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vihshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennihkh voysk MVD Rossii».
5. Reshenie nachal'nika voennogo instituta na organizaciyu uchebnogo processa v 2012-2013 uchebnom godu.
6. Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya. – M., 1968-1979.
7. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nykh standartov v obrazovatel'nykh programm obtheho obrazovaniya: kolektivnaya monografiya / pod. red. V.V. Lapteva. – SPb., 2002.
8. Krivshenko, L.P. Pedagogika: uchebnik / L.P. Krivshenko, M.E. Vayndorf; pod red. L.P. Krivshenko. – M., 2004.
9. Sovetskij voennij ehnciklopedicheskij slovarj «radio kontrolj – tachanka» ordena trudovogo krasnogo znamenija voennoe izdatel'stvo ministerstva oboronih SSSR BBK 68ya 2 Voenizdat 1979. – M., 1980.
11. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii».

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

*Krivykh S.V., Kirpichnikova A.V.* **METHODOLOGICAL BASICS OF FUNCTIONING OF MULTILEVEL EDUCATIONAL CLUSTER OF COMPETENCIES OF LOCAL SELF-GOVERNMENT OF STUDENTS.** The article reveals the basics of the functioning of multilevel educational cluster of competencies of local self-government students in a university. The work shows the mechanisms of interaction between the educational system and the socio-cultural sphere of a university.  
**Key words:** methodology, cluster approach, education cluster.

**С.В. Кривых**, д-р, пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;  
**А.В. Кирпичникова**, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются основы функционирования многоуровневого образовательного кластера формирования компетенций местного самоуправления студентов вуза. Показаны механизмы взаимодействия между образовательной системой вуза и социально-культурной сферой.

**Ключевые слова:** методология, кластерный подход, образовательный кластер.

Основоположник кластерной теории профессор Гарвардского университета Майкл Портер является автором книги «Конкуренция», в которой представлена концепция стратегии конкурентоспособности. По мнению автора, «кластеры являются организационной формой консолидации усилий заинтересованных сторон, направленных на достижение конкретных преимуществ, в условиях становления постиндустриальной экономики». М. Портер считал, что наличие устойчивой стратегии развития является одним из важных факторов для успешного развития кластера [1].

В отличие от простых систем, возникающих и существующих в первую очередь за счет внешних воздействий, кластеры функционируют в основном за счет внутренних ресурсов. В большинстве случаев кластером (от английского cluster – скопление) называют «объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами» [2].

Кластером можно считать определенную систему, но систему особого вида, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям. Кластерные системы обладают достаточной производительностью, устойчивостью к воздействиям и при этом они могут легко модернизироваться, укрупняться при помощи различных универсальных средств. Главными преимуществами кластеров являются глобальный масштаб, открытость, гибкость и относительная простота в управлении.

Кластеры формируются в системах, которые ориентированы на многофакторное использование. Объединение различных, порой нецелевых структур в кластер не сводится только к их простому сложению. Получается, что «целое уже не равно сумме частей, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное... Появляется и новый принцип согласования час-

тей в целом: установление общего темпа развития входящих в него частей. Понимание общих принципов организации эволюционного целого имеет большое значение для выработки правильных подходов к построению сложных социальных, геополитических целостностей», – считают С.В. Кривых и А.А. Макаре-  
ня [3, с. 90].

Кластерный подход сегодня повсеместно используется для создания и функционирования социально-экономических систем, а также для организации деятельности учебно-производственных комплексов. Мы считаем, что адаптация кластерного подхода для проектирования и моделирования образовательной системы вуза дает неоспоримые преимущества перед другими подходами.

Образовательные системы имеют традиционные компоненты: цели, задачи, содержание образования, включая методы, формы и средства, субъекты образования и т.д. Однако на этапе реализации ФГОС ВПО образовательная система вуза должна учитывать социальный заказ, сферу труда и социально-культурную среду. Система, включающая такие компоненты, может называться *кластером* – сложной организованной социально-образовательной системой, иерархически выстроенной совокупностью взаимосвязанных и взаимозависимых составляющих: научных, образовательных, инновационных, социокультурных, производственных учреждений и предприятий, и управленческих структур региона, объединенных процессами интеграции и взаимопроникновения сфер производства, науки и образования.

Образовательный кластер – открытая социальная система, которая в результате внешних воздействий на нее (а правильнее сказать – сообразно данным воздействиям), качественно меняет внутреннюю структуру, иначе говоря, в результате внешних хаотических воздействий возникает новый порядок – новая система. Общим для любых социальных систем, с точки зрения



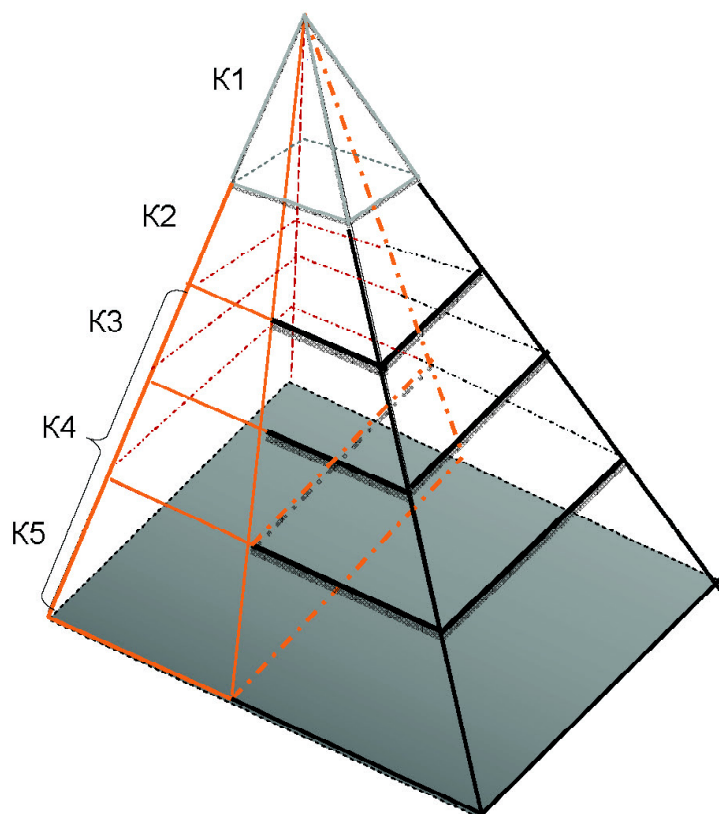


Рис. 1. Многоуровневый образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления студентов вуза

синергетического подхода, является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, развитие образовательного кластера есть движение по направлению к целостности, к полной упорядоченности и устойчивости, а с другой – целостность, тотальность, устойчивость есть «смерть» кластера, остановка в его развитии. Образовательный кластер хорош до тех пор, пока он еще не сформирован, пока он является не до конца достигнутым перспективной цели, и он же становится недостаточно хорошим, когда складывается окончательно. По мере упорядочения в образовательном кластере остается все меньше пространства для неожиданных новаций, нестандартных ситуаций, для творческих проявлений личности.

Образовательные кластеры обычно развиваются быстрее, нежели многие другие социальные системы, и редко достигают особенно высокой степени целостности. И это естественно: ведь в любом образовательном кластере идет довольно быстрая смена поколений субъектов (студенты, преподаватели, работодатели и т.д.), при этом каждое поколение ощущает себя субъектом развития кластера, вносит в него что-то свое, новое. Поэтому развитие образовательного кластера детерминировано не столько объективными, сколько субъективными факторами.

В любом образовательном кластере имеется множество нестабильных очагов, неустойчивых состояний, при этом неустойчивость не является его негативной характеристикой. Очаг неустойчивости определяет ту область, которая впоследствии может стать источником дальнейшего развития кластера. Следовательно, при управлении образовательным кластером важно выявить очаги такой неустойчивости, а можно и заложить их в модель создаваемой системы.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления студентов строился на базе ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет» (на рис. 1 он изображен на вершине пирамиды и обозначен K1) с сетью его факультетов, проектно-конструкторских институтов, учреждений СПО, научно-исследовательских лабораторий и прочих структурных подразделений, выполняющих разнообразные сопутствующие и обслуживающие функции (на рисунке они обозначены K2).

Блоки K3 – K5 отображают кластерообразующие органы местного самоуправления, социальные институты и сфера труда разных уровней (районного, городского, регионального). Перечислим органы местного самоуправления в структуре муниципальных образований: представительный орган муниципального образования (муниципальный совет), исполнительно-распорядительный орган (местная администрация), глав муниципального образования, контрольно-счетный орган муниципального образования.

Социальные институты представлены учреждениями здравоохранения, социального обслуживания, образования, культуры, молодежной политики, физической культуры и спорта. Сферу труда составляют базовые предприятия, организации, учреждения, предоставляющие базы производственных и социальных практик.

Образовательный кластер мы умышленно разделили на две части: левая часть (красным цветом) представляет культурно-образовательную сферу, ответственную за развитие общекультурных компетенций студентов, правая же часть представляет социально-трудовую сферу, призванную формировать компетенции, отнесенные к профессиональной деятельности. Культурно-образовательная сфера основания нашего кластера представлена учреждениями культуры и спорта (выставки, музеи, театры, клубы, спортивные комплексы и т.д.), а также образовательные учреждения, в том числе повышения квалификации и неформального образования (курсы, студии, конкурсы и фестивали).

Социально-трудовая сфера основания нашего кластера состоит из различных учреждений, организаций и органов местного самоуправления разных уровней, которые являются местами будущей работы выпускников вузов. Кроме того, выпускники направления 081100 Государственное и муниципальное управление устраиваются на работу не только в органы местного самоуправления, но и в различные органы государственной власти – правительство города, администрация губернатора, аппарат Законодательного Собрания, комитеты городской администрации, районные администрации, городская избирательная комиссия, Контрольно-счетная палата города, аппараты Уполномоченного по правам человека, Уполномоченного по правам ребенка и т.д.

В такой структуре реально создается пространство потенциальных возможностей обучающихся для перевода постоянно возникающих внешних воздействий со стороны преподавателей, социальной среды и сферы труда на будущего специалиста в его внутренние потенциалы – компетенции местного самоуправления, а также стремление к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Как отмечает Шилова О.Н., в условиях нового экономического уклада и социальной модернизации возникает потребность в человеке, «способном к самоактуализации, творческому труду, самообразованию, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, к поиску, обработке, аккумуляции, внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющего сочетать личные мотивации с общественными» [4, с. 8].

Кластеризация образовательного пространства вуза, района, города, региона, расширение и углубление кластерообразующих внешних и внутренних связей создают оптимальные условия для формирования компетенций местного самоуправления, направленных на развитие личности будущего управленца, который обладает высоким уровнем общей, профессиональной, правовой, проектной и рефлексивной культуры, который способен активно влиять на управленческую политику региона, на развитие его производственной и социокультурной сферы.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления как многоуровневая, сложноорганизованная система функционирует в соответствии со следующими принципами:

**Системности** – образовательный кластер рассматривается как целостная, сложная, многоуровневая система. Основными преимуществами кластерных систем являются глобальный масштаб, гибкость и относительная простота управления.

**Устойчивости** – образовательный кластер обладает устойчивостью к внешним воздействиям, т.к. функционирует в основном за счет внутренних ресурсов, при этом легко наращивается и модернизируется при помощи универсальных средств.





**- Формирование  
попечительских советов и  
партнерских консорциумов**



**- Материально-техническая поддержка вузов  
- Целевая подготовка студентов**



**- Вовлеченность работодателей в процесс обучения  
студентов  
- Вовлеченность работодателей в процесс получения  
студентами практических навыков  
- Вовлеченность работодателей в процесс отбора  
выпускников**

Рис. 2. Механизмы вертикального взаимодействия и координации совместной работы вуза и социально-трудовой сферы (Блок 3)

*Синергизма* – в образовательном кластере взаимодействие внешней и внутренней сред приводит к синергетическому эффекту, приводящему к саморазвитию, самореализации и самоорганизации.

*Гибкости и изменчивости* – добавление нового компонента улучшает его работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям, что обеспечивает устойчивость и развитие при оптимальных издержках.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления, направленный на подготовку высококвалифицированных управленческих кадров, отвечает следующим требованиям современности:

- должен реализовать принципы кластерного подхода (системности, комплексности, связи с жизнью, а также направленности на личностный и профессиональный рост и пр.);

- создавать механизмы взаимодействия, обеспечивающие успешность формирования компетенций местного самоуправления:

- формирование попечительских советов и партнерских консорциумов в составе работников вуза и базовых предприятий;
- материально-техническая поддержка вузов;
- целевая подготовка студентов;
- вовлеченность работодателей в процесс обучения студентов;
- вовлеченность работодателей в процесс получения студентами практических навыков;
- вовлеченность работодателей в процесс отбора выпускников.

- быть ориентирован на профессиональное становление студентов, формируя кластер компетенций местного самоуправления;

- включает в себя научные, творческие, общественные студенческие объединения, способствующие личностному росту специалиста-управленца, проектирующего свою профессиональную карьеру в русле концепции устойчивого развития региона.

Рассматриваемый нами многоуровневый образовательный кластер, объединяющий в своей структуре системы образовательных, научных, производственных, социально-культурных инновационных подразделений и предполагающий взаимодействие с социальной сферой и сферой труда, создает благоприятные условия для:

- повышения качества профессиональной подготовки выпускника;
- расширения спектра образовательных услуг;
- удовлетворения образовательных потребностей студентов;
- развития профессиональной мобильности выпускников;
- учета требований и запросов работодателей.

Все эти условия способствуют формированию компетенций местного самоуправления студентов в образовательном процессе вуза.

По нашему мнению, *социальный заказ* является аттрактором, вектором построения и развития образовательного кластера. Под социальным заказом сегодня понимается «совокупность задач, выполнение которых ожидается от того или иного субъекта деятельности, включенного в систему общественного разделения труда. Социальный заказ, адресуемый системе образования, состоит из совокупности социальных потребностей, которые он призван удовлетворить, это: непреходящие потребности, удовлетворение которых является необходимой предпосылкой нормальной жизнедеятельности общества, и потребности

в образовательных услугах, порожденные вновь возникшими проблемами и задачами», гласит словарь «Профессиональное образование» [5, с. 175]. Руководителям, нацеленным на системное развитие образовательного учреждения, важно постоянно изучать и анализировать социальный заказ, прогнозировать его изменения, чтобы обеспечить соответствие качества предлагаемых услуг реальным потребностям заказчиков.

Универсальность взаимодействия системы профессионального образования и социально-производственной сферы, его многоплановость, разноуровневость, чрезвычайная сложность определяют проблемы его изучения в разряд наиболее актуальных. В современной социально-производственной сфере взаимодействие приобретает особые, принципиально новые характеристики, в связи со спецификой всех взаимодействующих сил. И прежде всего, когда носителем этих сил выступает человек как активно действующий и проектирующий свои действия социальный субъект.

Феномен взаимодействия системы профессионального образования и социально-производственной сферы во всей своей сложности включает субъектов, ресурсы, пространство взаимодействия, его формы, структуру, временные факторы, предполагает критерии эффективности, выстраивание реальной ситуации по достижению результативности и т.д.

Блоки К3 – К5 на рис. 1 представлены кластерообразующей сферой труда, к ней мы отнесли различные учреждения, организации и органы местного самоуправления разных уровней: представительный орган муниципального образования (муниципальный совет), исполнительно-распорядительный орган (местная администрация), глав муниципального образования, контрольно-счетный орган муниципального образования, а также правительство субъекта Федерации, администрация губернатора, аппарат Законодательного Собрания, комитеты городской администрации, районные администрации, городская избирательная комиссия, Контрольно-счетная палата города, аппараты Уполномоченного по правам человека, Уполномоченного по правам ребенка и т.д. Эти образования являются местами проведения практик, а в дальнейшем местами работы выпускников направления обучения 081100 Государственное и муниципальное управление.

Существует пространство взаимодействия между университетским корпусом и кластерообразующей сферой труда разработанного нами образовательного кластера формирования компетенций местного самоуправления. На рис. 2 мы обозначили механизмы вертикального взаимодействия и координации совместной работы вуза и социально-трудовой сферы.

Взаимодействие и координация деятельности в образовательном пространстве для органов местного самоуправления, социально-производственное партнерство, взаимная заинтересованность и формирование ответственности участников взаимодействия за принимаемые решения имеет сегодня политический характер. Конечная цель этого взаимодействия – формирование высокопрофессионального управленческого аппарата, который способен эффективно выполнять задачи и функции органов муниципального самоуправления и государственной власти.

Главное требование, предъявляемое работодателями из государственных и муниципальных органов власти к молодым специалистам, пришедших во власть, – подготовленность их к практической работе, способность с первого дня приступить к делу, применять полученные компетенции на рабочем месте в конкретной должности. Такие компетенции обычно формируются в ходе производственных и иных практик, которые являются, с одной стороны, обязательным элементом образовательного процесса, позволяющим обогатить профессиональные знания, с другой – как бы «испытательным сроком» для выпускника вуза и оценки его пригодности к работе.

Кластеризация социально-образовательного пространства региона, расширение и углубление активных внешних и внутренних связей создают оптимальные условия, прежде всего, для повышения эффективности управленческого образования, позволяя гармонично встроить туда систему воспитания, которая направлена на развитие личности студента, обладающего достаточным уровнем общей, профессиональной и правовой культуры, способного эффективно влиять на управленческую политику региона, на его производственную и социально-культурную сферы.

#### Библиографический список

1. Портер, М.Э. Конкуренция. – М., 2003.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 2008.
3. Кривых, С.В. Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности / С.В. Кривых, А.А. Макареня. – СПб., 2003.
4. Шилов, О.Н. Вызовы сетевому взаимодействию учреждений педагогического образования / О.Н. Шилов, О.И. Тарасова, М.А. Горюнова // Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования: сб. статей для работников системы общего, профессионального образования, управления образованием. – СПб., 2013.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.

#### Bibliography

1. Porter, M.Eh. Konkurenciya. – M., 2003.
2. Krihsin, L.P. Tolkovihy slovarj inoyazichnihkh slov. – M., 2008.
3. Krivikh, S.V. Pedagogicheskaya antropologiya. Pedagogika zhiznedejatel'nosti / S.V. Krivikh, A.A. Makarenia. – SPb., 2003.
4. Shilova, O.N. Vihzovih setevomu vzaimodejstviyu uchrezhdenij pedagogicheskogo obrazovaniya / O.N. Shilova, O.I. Tarasova, M.A. Goryunova // Osobennosti i specifika setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya: sb. statej dlya rabotnikov sistem obshchego, professional'nogo obrazovaniya, upravleniya obrazovaniem. – SPb., 2013.
5. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevie ponyatiya, termini, aktual'naya leksika. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 316.7

*Maltseva V. V. TOLERANCE AND MULTICULTURALISM: A COMPARATIVE ANALYSIS.* In the article the author investigates the phenomenon of tolerance, gives a comparative analysis of the concepts of «tolerance» and «multiculturalism».

**Key words:** tolerance, culture, multiculturalism.

**В.В. Мальцева, аспирант ФГБОУ ДПО «ИПКСПО», г. Санкт-Петербург, E-mail: ipkspo@mail.ru**

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье автор исследует феномен толерантности, дает сравнительный анализ понятий «толерантность» и «мультикультурализм».

**Ключевые слова:** толерантность, культура, мультикультурализм.

Идея толерантности имеет давнюю историю. Духовное, раскрепощение человека наряду с его экономической и политической свободой отстаивали лучшие, мыслители прошлого, опираясь на учение о естественном праве. О толерантности в условиях сильной церковной цензуры писал, например, английский философ и политический деятель Дж. Локк в «Очерках о терпимости» (1667 г.) и в «Письмах о терпимости» (1685 г.) [1]. В ходе защиты естественных прав граждан мировая культура накопила демократический опыт реализации идеи толерантности. Он приобретает особую актуальность в период коренных общественных преобразований. Слома монопольно-идеологических концепций, обострения межнациональных конфликтов, утверждения гуманных межгосударственных связей.

Проблема толерантности возникает в условиях ценностного плюрализма и разнообразия стилей жизни, т.е. формирования плюралистических обществ, в которых «просто позволять различные практики других до поры не отрицая их, не подвергая критике или не считая их отвратительными не означает относиться толерантно, а только потакать свободе» [2]. Поэтому первым шагом и становится задача терминологического прояснения толерантности и «разведения» ее и смежных с ней индифферентности и безразличия: «Если бы не было вещей, вызывающих неодобрение, понятие толерантности вообще не следовало бы вводить» [3]. Программным в этом смысле текстом выступает статья П. Николсона «Толерантность как моральный идеал», текст доступен в вестнике УрМИОН «Толерантность» [4]. Сформулированные автором 5 «бесспорных» свойств (характеристик) толерантности (наличие отклонения от «моральной» нормы, его важность (нетривиальность), несогласие с происходящим и способность подавить (вмешаться) со стороны субъекта толерантности, и, наконец, не-вмешательство (не-отторжение)) позволяют прийти к выводу, что «толерантность — это дело морального выбора, и наши вкусы и пристрастия здесь неуместны» [5], и тем самым «сузить» сферу толерантного отношения именно критерием «морального неодобрения».

Механизмы утверждения идеи толерантности связаны со всей системой общественных, отношений, с соблюдением конституционно-демократических прав и свобод, с уровнем духовной культуры личности и общества в целом. Не претендуя на бесспорность своих суждений, выделим некоторые наиболее важные, на наш взгляд, положения, соблюдение которых обеспечивает возможность толерантности между различными социальными субъектами. Толерантность немыслима без свободы слова, только гарантированное законом право самовыражения позволяет человеку отстаивать свои убеждения, предполагая уважительное отношение к ним со стороны другой личности, коллектива или государства.

Теоретически попытка «разорвать» кольцевую схему обоснования толерантности в «пределах морали» заключается в поиске более широкого принципа, на котором могла бы быть основана толерантность («процедура выборки» ряда причин). Один из вариантов представлен работой Д. Рафаэля [6]. С самого начала автор подчеркивает, что «ваше стремление запретить что-то должно иметь под собой рационально обоснованное неодобрение происходящего, причем вы можете ожидать, что такое неодобрение будет разделено другими. Не одобрять что-то означает судить об этом как о плохом. Такое суждение — не плод ваших субъективных предпочтений, оно претендует на универсальность, на то, чтобы быть точкой зрения любого рационального агента. Содержание суждения, что нечто является плохим, подразумевает, что это нечто определенно может быть пресечено. Но, если ваше неодобрение рационально обосновано, то почему вам следует идти против него? почему вам следует терпимо относиться к этому?» [7].

У каждого человека свой внутренний мир, жизненный опыт, свое видение и оценка различных аспектов социальных явлений. Это неизбежно порождает широкий диапазон взглядов, противоречия и конфликты, разрешение которых требует толерантного сознания. Свобода слова формирует естественную среду общественного мнения, приближает коллективную мысль к истине, к выработке наиболее эффективных путей и методов решения жизненно важных целей. Сбереечь и рационально использовать богатый духовный потенциал страны — серьезная задача для практического налаживания механизмов осуществления не только идеи толерантности, но и демократического общественного устройства. Толерантность требует воспитания данного чувства, которое несовместимо в духовной жизни с монополи-

зом. Он присваивает «право» на истину, искусственно возводя ограничения на право человека мыслить отлично от официально признанных суждений, навязываемых пропагандистскими институтами. Творческая мысль способствует восприятию и усвоению толерантного сознания и толерантного поведения.

Толерантность представляет собой лишь одну из граней сложной проблемы становления гражданской, открытого общества. Лингвисты понимают под толерантностью терпимость, снисходительность к чужим недостаткам. Политологи рассматривают толерантность как способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать мнение, отличное от своего.

Несколько иной смысл заложен в определении, которое содержится в Декларации принципов толерантности, утвержденной в 1995 году Генеральной конференцией ЮНЕСКО [8]. В Декларации толерантность предлагается рассматривать как:

- уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности;
- отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах в области прав человека.

Таким образом, толерантность выступает как психологическая или социально-психологическая характеристика индивидов и социальных групп, проявляющаяся в их взаимодействии с другими индивидами или социальными группами.

Другой гранью, тесно сопрягающейся с толерантностью, но не сводимой к ней, является мультикультурализм. Этим понятием обычно обозначают комплекс идей и действий различных социальных субъектов (государственных и иных организаций), направленных на равноправное развитие различных культур, преодоление дискриминации различных групп населения во всех сферах общественной жизни, обеспечение равных шансов при трудоустройстве и получении образования, отмену скрытых и явных препон в административной карьере и т.д. Другими словами, мультикультурализм означает содействие сосуществованию различных культур в одной стране.

Мультикультурализм родился из осознания непродуктивности ассимиляторских усилий со стороны государства. Два высококоразвитых государства Северной Америки сформулировали так называемую affirmative action — стратегию, нацеленную на преодоление дискриминации во всех сферах общественной жизни, и хотя первые результаты этой политики были далеки не однозначными, сам подход становится общепринятым.

Особенный интерес имеет для России опыт Австралии. Австралийские государственные учреждения обязаны ежегодно отчитываться о «равнодоступности» общественных благ. Опубликованная в 1989 году National Agenda of Multicultural Australia [9] выделила три измерения мультикультурной политики:

- культурную идентичность,
- социальную справедливость,
- экономическую эффективность.

Первый пункт закреплял за каждым гражданином право на культурную реализацию (в том числе языковое и религиозное самовыражение), причем право на выбор культурной идентичности предоставлялось всем гражданам. Этничность — как языковая и религиозная принадлежность — не закреплялась за индивидами или группами в качестве неотъемлемого свойства; считалось, что она — плод свободного решения. Второй пункт предполагал правовые гарантии равенства возможностей и отсутствия социальной дискриминации на основании цвета кожи, пола, конфессии и т.д. Наконец, третий пункт означал, что поощрение талантов граждан (независимо от их происхождения) — желательнее с гуманитарной точки зрения и экономически полезно обществу.

Все это дает основание для вывода о том, что мультикультурализм представляет собой не просто психологическую особенность или этическую доктрину, но и определенную политическую программу, государственную политику, характерную для государств, стремящихся способствовать формированию открытого общества.

Таким образом, толерантность и мультикультурализм представляют собой тесно связанные, но не идентичные понятия. Предлагаемый проект как раз и направлен на вовлечение журналистского сообщества в обсуждение проблем, связанных с сосуществованием в России множества различных культур. Главное отличие этого проекта от других, посвященных проблемам толерантности, заключается в том, что проект предполагает

ет не просто активизацию деятельности журналистов по формированию в российских регионах «системы иммунитета» к этнической и национальной агрессивности, но и направлен на стимулирование интереса журналистов к концептуальным основам культурной политики властей как на уровне Российской Федерации

ции в целом, так и на уровне конкретных субъектов Федерации. Авторы проекта стремятся обеспечить с помощью журналистов прозрачность процесса принятия решений в сфере культурной политики, функционирования и взаимодействия национально-культурных автономий.

#### Библиографический список

1. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. – М., 1985.
2. Mendus, S. Toleration and the Limits of Liberalism. Basingstoke. – Macmillan, 1989.
3. Cranston, M. John Locke and the Case for Toleration // On Toleration. Ed. by S. Mendus and D. Edwards. – Oxford: Clarendon Press, 1987.
4. Толерантность. – 2002. – № 1 (перевод), "Toleration as a moral ideal" in "Aspects of Toleration" edited by S. Mendus. – London ; New York: Methuen, 1985.
5. Nicholson, P. Toleration as moral ideal // Aspects of Toleration.
6. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
7. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
8. Декларация принципов толерантности [Э/п]. – Р/д: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>
9. National Communications Branch, Department of Immigration and Citizenship. – 2009. – October.

#### Bibliography

1. Lокk, Dzh. Sochineniya: v 3 t. – M., 1985.
2. Mendus, S. Toleration and the Limits of Liberalism. Basingstoke. – Macmillan, 1989.
3. Cranston, M. John Locke and the Case for Toleration // On Toleration. Ed. by S. Mendus and D. Edwards. – Oxford: Clarendon Press, 1987.
4. Tolerantnostj. – 2002. – № 1 (pervod), "Toleration as a moral ideal" in "Aspects of Toleration" edited by S. Mendus. – London ; New York: Methuen, 1985.
5. Nicholson, P. Toleration as moral ideal // Aspects of Toleration.
6. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
7. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
8. Deklaraciya principov tolerantnosti [Eh/p]. – R/d: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>
9. National Communications Branch, Department of Immigration and Citizenship. – 2009. – October.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 371

*Nikitin V. Ya., Drakina I. K. THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING.* In the article organizational and pedagogical conditions of development of modern system of additional vocational training in Russia are considered. The work shows the possibility of modular structuring of training programs.

**Key words:** strategy and priorities in the system of post-degree training, modular program, technology of training.

**В.Я. Никитин**, д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург; **И.К. Дракина**, д-р пед. наук, проф., проректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: [irakonstant@yandex.ru](mailto:irakonstant@yandex.ru)

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДПО

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия развития современной системы дополнительного профессионального образования в России. Показана возможность модульного структурирования обучающих программ.

**Ключевые слова:** стратегия и приоритеты в системе постдипломного обучения, модульная программа, технология обучения.

Для смены традиционного обучения в системе дополнительного профессионального образования на инновационное в России есть все предпосылки:

- 1) общественный спрос;
- 2) концептуальная, социально-философская проработка новой образовательной парадигмы;
- 3) описание методологии деятельности как инструмента перевода философских постулатов в практику образования;
- 4) наличия огромного передового опыта педагогов-новаторов;
- 5) разработанность целого ряда развивающих технологий обучения;
- 6) наличие зарубежного опыта перестройки образования.

Проблемы формирования системы ДПО как составной части государственной политики в области развития человеческих ресурсов в настоящее время необходимо рассматривать с учетом реально складывающихся в Российской Федерации динамики в сфере занятости, перспектив развития рынка труда и об-

разовательных услуг. Необходима выработка стратегии развития системы ДПО, определение ее приоритетов, реализация этой стратегии через федеральные программы, крупные социально-педагогические эксперименты и инновационные проекты.

К организационно-педагогическим условиям развития системы ДПО мы относим:

1. Модульное структурирование образовательных программ ДПО.
2. Индивидуально-ориентированное обучение в системе ДПО.
3. Применение интерактивных технологий в образовательном процессе ДПО: социально-педагогического проектирования, имитационного моделирования, кейс-метода, дистанционных технологий, коучинга и др.
4. Введение новых ролей преподавателя: консультанта, тьютора, модератора групповой работы, куратора образовательной программы и др.

Выделенные организационно-педагогические условия апробированы нами в ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования». Во второй главе мы раскрываем механизм реализации организационно-педагогических условий развития системы ДПО и методические рекомендации для учреждений ДПО.

Устойчивое экономическое развитие в условиях глобализации и повышения конкурентности производства требует развития гибких форм дополнительного профессионального образования. Однако контуры и многие механизмы действующей сегодня системы ДПО были определены еще для плановой экономики и требуют трансформации и адаптации к реалиям сегодняшнего дня, в первую очередь в сфере правового регулирования, особенно в связи с включением России в Болонский процесс. В стране будут готовиться практически только бакалавры и магистры, а специалисты-инженеры останутся лишь в единичных направлениях образования (Загвоздкин В.К. [1]).

Как известно, «Под образованием ... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) ...», которое удостоверяется соответствующим документом». Однако *дополнительное образование* имеет своей целью не достижение какого-либо образовательного уровня, а дает «... в пределах каждого уровня профессионального образования непрерывное *повышение квалификации* рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов».

Действительно, не существует таких дополнительных профессиональных образовательных программ, путем освоения которых, можно было бы получить образование другого уровня, связанного с реализацией в обществе правил образовательного ценза. В этой связи по своей «природной» сущности ДПО в определенной мере характеризует практически *любое профессиональное обучение, непрерывно необходимое для выполнения трудовых функций работника*, меняющихся с изменением производства.

Разнообразие практики требует и разнообразных форм «профессионального обучения» от суперкраткосрочного обучения типа инструктажа до длительного (более года) профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации. Это разнообразие порождает разнообразие обучающей деятельности, не сводимой к «образовательной деятельности» и разнообразие обучающей структуры, не сводимых к «образовательным учреждениям», требует четкого их позиционирования с позиций «внутренняя деятельность работодателя – внешнее (коммерческое) оказание услуг».

Нерешенность этих вопросов породила сегодня очень острые проблемы позиционирования программ длительностью менее 72 часов внутри системы ДПО. Существующая нормативная база ДПО, построенная по аналогии с основным образованием, «не замечает» эти программы, несмотря на их важность, массовость и обязательность. Такими программами, например, являются 40-часовая программа обучения и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, другие программы по промышленной, экологической, пожарной, электро-энергетической, транспортной и других видов безопасности, разработанных и утвержденных на федеральном уровне и обязательных для исполнения работодателями.

Что касается профессиональной переподготовки, анализ содержания циклов и дисциплин государственных требований показал, что получение дополнительной квалификации по своей сути ничем не отличаются от получения второго высшего образования по новой специальности в сокращенные сроки. Однако, наименование квалификаций и сам диплом о дополнительном (к высшему) образовании пока еще не воспринимается работодателем как диплом о высшем профессиональном образовании с необходимой специальностью.

В существующих государственных требованиях не видны преимущества ДПО, как более глубоких с профессиональной точки зрения образовательных программ, что по сути своей подрывает саму идею дополнительного профессионального образования. Дополнительные квалификации (в рамках уже имеющегося образовательного ценза) должны были продолжить естественную траекторию ДПО, привязанную к нуждам и конкретным рабочим местам сферы труда, однако они ушли с этой тра-

ектории в сторону «классического» высшего профессионального образования, переживающего в нынешних условиях «болезнь» отрыва от сферы труда.

Заметим, что именно этот сектор ДПО, при условии его правильной ориентации на запросы практики и конкретных работодателей, а также правильного правового позиционирования, может стать *достойной альтернативой уходящему массовому специалисту, позволяя доучивать бакалавра до необходимого производству уровня знаний инженера-специалиста*.

*Модуль* – понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции.

Модуль представляет собой логически завершенную единицу учебного материала для решения профессионально значимой укрупненной проблемы. Каждый модуль программы, в свою очередь, состоит из ряда обучающих модулей (субмодулей), которые представляют законченный курс. Субмодули основного модуля располагаются таким образом, что содержание обучения изменяется от простого к сложному (Гунявина Н.П. [2]).

Структура модуля практически построена по принципу разбивки учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Содержание каждого обучающего модуля определяется целями, которые представлены в его нулевом элементе. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например, уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей слушатель может ограничиваться первым уровнем или осваивать дополнительные уровни.

Рассмотрим пример структуры программы модуля. Совершенно очевидно, что она должна содержать следующие компоненты:

- название модуля;
- место модуля в основной (или дополнительной) образовательной программе, время изучения: семестр;
- количество часов / из них аудиторных / из них лабораторных;
- форма обучения: очная / заочная / дистанционная;
- целевые ориентиры модуля / задачи;
- результаты освоения модуля;
- итоговая аттестация по модулю;
- основное содержание модуля (представляется через программы учебных курсов);
- рекомендуемые образовательные технологии (указываются в случае, если в модуле имеются сквозные технологии, используемые в каждом из курсов);
- организация самостоятельной работы (указывается, если есть задания, выполняемые слушателями самостоятельно, общие для модуля, поддерживаемые каждым из учебных курсов);
- рекомендуемая литература: основная и дополнительная (указывается в случае, если имеются источники, необходимые для выполнения общих по модулю заданий самостоятельной работы и т.д., если этого нет – литература указывается в текстах учебных программ модуля).

Таким образом, в тексте, представляющем программу модуля, кроме формальных вещей, отражающих трудоемкость модуля, место в образовательной программе и пр., наиболее важными, концептуальными элементами являются определение целей модуля, результатов его освоения, представление содержания деятельности по достижению целей модуля в текстах учебных программ и описание аттестационных мероприятий, которое ясно указывает на то, как проверяется достижение целей модуля, какие результаты обучения демонстрируются и как происходит оценивание этих результатов. При этом очень важным является четкая взаимосвязь всех названных компонентов программ модуля.

В модульной организации разные модули имеют высокую степень автономности и вырабатывают собственную стратегию в рамках достаточно широких критериев и условий, которые сформулированы в определенной группе. Технологичность модулей позволяет менять их местами, а в случае необходимости включать новые или исключать какие-то из них в зависимости от целей программы, которые могут корректироваться с учетом общенациональных и местных приоритетов.

**Модульная программа** – это программа, в основе которой находятся результаты, которые должны быть достигнуты в процессе обучения и которые соответствуют требованиям сферы труда, т.е. требованиям к деятельности в рамках профессии.

При реализации образовательного процесса в Институте повышения квалификации специалистов профессионального образования мы используем модульные дополнительные образовательные программы. Как показывает наш опыт целесообразным и наиболее эффективным является модульное структурирование образовательной программы. Основной дидактической целью модульной программы является подготовка специалистов к выполнению определенных видов деятельности. Конкретные действия или конкретные знания необходимые для выполнения определенного вида деятельности и являются обучающими элементами в модульной программе или дискретными единицами (Кривых С.В. [3, с. 43–45]).

Модульные программы представляют собой новое поколение программ, так как позволяют:

– за счет интеграции отдельных частей учебных дисциплин гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей темпов обучения различных профессиональных групп;

– не столько передать те или иные знания, сколько сформировать при помощи знаний и опоры на социально-профессиональный опыт учителя ключевые компетентности;

– заменять модули в зависимости от целей программы, которые корректируются с учетом общенаучных и региональных приоритетов, перемещать модули, сохраняя общую логику содержания.

Именно модульные программы создают условия для личностно – ориентированного обучения. Наличие качественных вариативных модульных программ повышает конкурентоспособность системы ДПО на рынке образовательных услуг. Данный факт подтверждается процессом обучения слушателей системы дополнительного профессионального образования по программам, имеющим модульный конструктор.

#### Библиографический список

1. Загвоздкин, В.К. Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс / Школьные технологии. – 2009. – № 1.
2. Гулявина, Н.Л. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. – СПб., 2008.
3. Кривых, С.В. Диверсификация профессионального образования на примере направления 050100 Педагогическое образование // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).

#### Bibliography

1. Zagvozdkin, V.K. Razrabotka i primeneniye standartov obrazovaniya za rubezhom: vliyaniye urovnya trebovaniy na uchebniy process / Shkolniye tekhnologii. – 2009. – № 1.
2. Gulyavina, N.L. Metodicheskie rekomendatsii po analizu professionalnykh kompetentsiy i razrabotke modulnykh obrazovatelnykh programm, osnovannykh na kompetentsiyakh. – SPb., 2008.
3. Krivikh, S.V. Diversifikatsiya professional'nogo obrazovaniya na primere napravleniya 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 303

**Protasevich A.V. THE CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL RESEARCH METHODS.** On the basis of an introduced notion «method» and synthesis methods of pedagogical and sociological research, the researcher presents a practical synthesis of pedagogy and sociology. In the work sociological methods that haven't entered the theoretical basics of pedagogy have been used. Dissertation works in the field of modern pedagogy were chosen to be the material for this research.

**Key words:** theoretical research methods, practical research methods, genesis of methods.

**А.В. Протасевич, аспирант, начальник отдела мониторинговых исследований Тюменского областного гос. института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: Protasevich\_AV@hotmail.com**

## ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье на основе введенного понятия «метод» и синтеза методов педагогического и социологического исследования представлен практический синтез педагогической и социологической наук путем выявления используемых методов социологии, не введенных в теоретическую базу педагогики на основе базы диссертационных исследований в области современной педагогики.

**Ключевые слова:** теоретические методы, эмпирические методы, генезис методов.

Профессиональная подготовка людей, способных вести научное исследование, включает множество составляющих компонентов. Для эффективного построения научного исследования необходимо знать ее составляющие. Сегодня, научное исследование как одна из форм познания представляет собой специфическую систему элементов, при помощи которых в науке происходит построение научного исследования. В качестве элементов системы в науке выделяют: научную проблему, субъект исследования, объект и предмет исследования, гипотезу, исходные познавательные задачи, методы познания и новое знание, научного знания и требования к этим элементам системы, отмечает С.В. Кривых [1, с. 186].

Современный этап педагогической науки характеризуется большим количеством используемых в педагогике теоретических и эмпирических методов исследования. На сегодняшний день

различают три уровня педагогических исследований: эмпирический, теоретический и методологический [2; 3]. В условиях информационного общества наблюдается опережение практической деятельности, появляются новые разновидности методов, происходит синтез педагогических методов. При этом в условиях информатизации наблюдается процесс медленного внедрения комбинированного метода в реальную практику, что в свою очередь показывает на проблему отставания в обновлении теоретической базы методов педагогического исследования.

Целью написания данной статьи стала возможность определения на основе введенного понятия «метод» и синтеза методов педагогического и социологического исследования практического синтеза педагогической и социологической наук путем выявления используемых методов социологии, не введенных

в теоретическую базу педагогики на основе базы диссертационных исследований в области современной педагогики.

Для решения данной задачи нами была проанализирована доступная электронная база диссертационных исследований Российской государственной библиотеки за несколько лет с территориальной диверсификацией (Москва, Тюмень, Омск). Анализ показал, какие методы наиболее популярны в использовании при научных педагогических исследованиях, какие методы используются реже и какие методы заимствованы из социологической науки, но по-прежнему не введены в теоретическую базу педагогики.

Итак, обобщим и проанализируем используемые методы в диссертационных исследованиях по педагогике 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Анализ диссертационных исследований позволяет выявить основные методы, используемые для написания диссертационных исследований по педагогике. Основными методами стали: изучение документов и результатов педагогической деятельности, анализ, наблюдение, эксперимент, анкетирование и моделирование. Использование данных методов прослеживается более чем в 50% работ.

С другой стороны, анализ диссертационных исследований позволил выявить методы, не введенные в теорию педагогики (не упоминаются у ведущих авторов). Такими методами стали: метод экспертных оценок (34,8%), систематизация (15%), классификация (12%), прогнозирование (8%), опытно-поисковая работа (6%), экстраполяция (5%), мониторинг (5%), игры (2%), фокус-группы (2%), диагностика (2%).

Дополнительно были выявлены специфические методы, используемые в особых исследованиях:

- Метод семантического дифференциала (темы: «Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников»; «Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности»);
- Медицинские методы (темы: «Управление школой-пансионом в современных условиях»; «Сельский профессионально-ориентированный многопрофильный лицей как инновационный тип образовательного учреждения»);
- Гомохромный (тема: «Становление и развитие образования в южно-зауральской провинции в 1719-1917 годах»);
- Скрининговое исследование (тема: «Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики»).

Далее, выявив особенности каждого из неспецифических методов исследования, дадим им соответствующую характеристику и, выясним, из каких наук заимствованы указанные выше категории:

1. Метод экспертных оценок – процедура получения оценки проблемы на основе мнения экспертов с целью последующего принятия решения. Основные методы: метод ассоциаций, метод бинарных сравнений, метод векторных предпочтений, метод фокальных объектов, индивидуальный экспертный опрос и метод средней точки. Методы экспертных оценок получили развитие во второй половине XX века. В 30-х годах американские психологи разработали методы экспертной оценки исследования влияния заинтересованности эксперта на характер суждения о будущих общественно-политических событиях.

Значительный вклад в теорию экспертных оценок сделал М. Кендэллом, опубликовавшим в 1955 году монографию, посвященную применению метода ранговой корреляции для анализа экспертных оценок. Появились в середине 60-х годов основанные на экспертных оценках методы решения сложных проблем, таких, как распределение ресурсов. Наиболее известными среди них являются PATTERN и QUEST. При использовании метода экспертных оценок возникают свои проблемы. Основными из них являются: подбор экспертов, проведение опроса экспертов, обработка результатов опроса, организация процедур экспертизы.

2. Систематизация и классификация – это действие (последовательность действий), в результате выполнения, которых определенное множество несвязанных элементов превращается в множество элементов, между которыми есть связи. Систематизацию можно выполнять разными способами. Например, одним из способов систематизации является классификация. Классификация – это система, элементы которой связаны между собой связями субординации.

3. Прогнозирование – определенное сочетание приемов (способов) выполнения прогностических операций, получение

и обработка информации о будущем на основе однородных методов разработки прогноза. В 1927 году В.А. Базаров-Руднев (философ, экономист) предложил 3 метода прогноза: *экстраполяция, аналитическая модель, экспертиза*. В настоящее время существует около 220 методов прогнозирования, но чаще всего на практике используются не более 10, среди них: *фактографические* (экстраполяция, интерполяция, тренд-анализ), *экспертные* (в т.ч. опрос, анкетирование), *публикационные* (в т.ч. патентные), *цитатно-индексные, сценарные, матричные, моделирование, аналогий, построение графов и другие*.

4. Мониторинг – непрерывное, длительное наблюдение учебного процесса и управление им. Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание состояния учебного процесса, когда можно получить ответы на вопросы:

- достигается ли цель образовательного процесса;
- существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих диагностических исследований;
- существуют ли предпосылки для совершенствования работы преподавателя;
- соответствует ли уровень сложности учебного материала возможностям обучающегося [4].

Понятие «мониторинг» пришло в педагогику и социологию из экологии (впервые был использован в почвоведении, затем пришел в экологию и другие смежные науки). Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Наиболее общим образом мониторинг можно определить как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Более конкретизированное определение может быть таким. Мониторинг – это определение небольшого числа показателей, отражающих состояние системы. Методом повторных замеров накапливается и анализируется информация в динамике, при этом используется сравнение с базовыми и нормативными документами.

5. Метод игр. Теория игр – математический метод изучения оптимальных стратегий в играх. Теория игр – это раздел прикладной математики, точнее – исследования операций. Чаще всего методы теории игр находят применение в экономике, чуть реже в социологии, политологии и психологии.

6. Метод диагностики. Педагогическая диагностика – это особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, и позволяющий на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также корректировать процесс обучения в целях повышения качества подготовки специалистов. Другими словами, сущность педагогической диагностики – изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей. В качестве предмета педагогической диагностики выступают три области: результаты обучения в виде оценки знаний (академические достижения учащихся); результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп учащихся; результаты педагогического процесса в виде психологических качеств и новообразований личности. Иными словами, диагностированию, т.е. периодическому изучению, подлежат уровень знаний учащихся, степень социального и психического развития, что соответствует трем функциям учебно-воспитательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей. Таким образом, метод диагностики – это обобщающая характеристика, в основе которой используются конкретные методы педагогических исследований: тестирование, анкетирование, интервью, контент – анализ, результаты деятельности и другие.

7. Сравнительно-исторический (генетический) – научный метод, с помощью которого путём сравнения выявляется общее и особенное в исторических явлениях, достигается познание различных исторических ступеней развития одного и того же явления или двух разных сосуществующих явлений. Известный в использовании в Древней Греции, общепризнанным методом становится лишь в 19 в., получив разнообразное применение в языкознании, в социологии, юриспруденции, литературоведении, этнографии, культуроведении и др. В буржуазной социологии 19 в. интерес к методу связан с идеями О. Конта и Г. Спенсера,

которые видели в нем основной метод социологического исследования. Э. Дюркгейм видел в сравнительной социологии сущность социологии вообще. В это же время предпринимаются попытки соединить данный метод в социологии со статистическими методами (А. Кетле, Бельгия), с анализом структуры систем и их эволюции. В современных условиях основная тенденция состоит в попытках соединения сравнительно – исторического метода со структурно-функциональным анализом, в выявлении процессов изменения различных социальных структур.

8. Социометрия – теория измерения межличностных отношений, автором которой является американский психиатр и социальный психолог Джейкоб Морено. Реже социометрией называют методику изучения внутригрупповых связей и иерархии в малых группах. Социометрия является прикладным методом как в психологии (социальная психология, психотерапия), так и в социологии.

9. Контент-анализ – стандартная методика исследования в области общественных наук, предметом анализа которой является содержание текстовых массивов и продуктов коммуникативной корреспонденции. Первые примеры использования контент-анализа датированы XVIII веком, когда в Швеции частота появления в тексте книги определенных тем служила критерием ее еретичности. Термин content analysis впервые начали применять в конце XIX – нач. XX вв. американские журналисты Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спид, Д. Уипкинс. У истоков становления методологии контент-анализа стоял также французский журналист Ж. Кайзер.

Как теоретические, так и эмпирические методы используются в комплексе с *математическими и статистическими методами*, которые применяются для обработки данных, полученных в ходе исследования. В связи с этим к вышеперечисленным ме-

тодам следует добавить статистические и математические методы обработки результатов педагогических исследований:

- регистрация – запись информации на носитель с целью дальнейшего ее использования потребителем – человеком или ЭВМ;

- ранжирование (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников);

- шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок.

Сравнительный анализ методов педагогики с методами исследования социологии ориентирует нас, из какой науки и/или дисциплины заимствованы те или иные методы педагогического исследования [5]. При этом, междисциплинарный синтез охватывает не только педагогическую и социологическую, но и другие науки, такие как философия, психология, экономика, статистика, естествознание и языковедение.

В заключение отметим, что выбор количественных или качественных социолого-педагогических методов исследования должно исходить от цели исследования. Отдельные педагогические методы, например, используемые в социологии обогащают ее, как и использование социологических методов в педагогических исследованиях обогащают теорию педагогики. Интеграция методов исследования различных научных областей можно рассматривать как способ приращения научных исследований в различных научных отраслях.

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методологические знания как необходимый элемент содержания образования // Методология профессионального образования: сборник науч. статей. – СПб., 2008. – Ч. 1.
2. Классификация методов педагогического исследования // Институт дополнительного образования. [Э/п]. – Р/д: [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/2.html](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html)
3. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб., 2004.
4. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара, 1995.
5. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособ. для вузов. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodologicheskie znaniya kak neobkhodimiy ehlement soderzhaniya obrazovaniya // Metodologiya professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauch. statey. – SPb., 2008. – Ch. 1.
2. Klassifikatsiya metodov pedagogicheskogo issledovaniya // Institut dopolnitelnogo obrazovaniya. [Eh/r]. – R/d: [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/2.html](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html)
3. Obrazcov, P.I. Metodih i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – SPb., 2004.
4. Yadov, V.A. Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metodih. – Samara, 1995.
5. Devyatko, I.F. Metodih sociologicheskogo issledovaniya: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

*Shchebelskaya E.G., Grudina M.V. DEVELOPMENT OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON DEBATE METHOD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.* The article is devoted to some pedagogical aspects of development of foreign communicative competence among customs officers in the system of additional professional education. The development of the competence is based on satisfying their needs for communication and knowledge in foreign language communication, which is realized in the course of professional foreign language teaching by applying a method of active teaching such as the Lincoln-Douglas debate method.

**Key words:** foreign communicative competence, socially significant needs, need for communication, need for knowledge, methods of active teaching, role-play, Lincoln-Douglas debate method.

**Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, ст.н.с. лаборатории инноватики в педагогическом образовании ФГНУ Санкт-Петербургский Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: [shebelskaya1@rambler.ru](mailto:shebelskaya1@rambler.ru); **М.В. Грудина**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков ГКОУ ВПО СПб им. В.Б. Бобкова филиал РТА, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gruta@yandex.ru](mailto:gruta@yandex.ru)

## МЕТОД ДЕБАТОВ В ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются педагогические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции специалистов сферы таможенного дела в системе дополнительного профессионального образования на осно-



ве удовлетворения их потребностей в общении и познании в иноязычной коммуникативной деятельности, осуществляемой в процессе обучения профессиональному иностранному языку с применением метода дебатов.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, социально значимые потребности, потребность в общении, потребность в познании, методы активного обучения, ролевая игра, метод дебатов «Линкольна Дугласа».

«В век глобализации и информатизации» возрастает стремление к реализации *потребности в общении* для установления личных и деловых контактов, дальнейшей профессиональной самореализации в ситуациях национального и иноязычного окружения. По этой причине в современном российском обществе все большее значение начинает придаваться эффективности межкультурного и профессионального общения, квалификационным характеристикам специалиста как «коммуникативно-грамотной личности» (И.А. Стернин). Ввиду социальной значимости этой потребности в образовательных программах все больше места отводится коммуникативным дисциплинам, среди которых существенное значение имеет учебная дисциплина «Профессиональный иностранный язык» (English for Specific Purposes) как вариативная часть дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Эта дисциплина, включая федеральный компонент и являясь одной из основных дисциплин в общей гуманитарной подготовке специалистов в вузе (ГСЭ.Ф.01), ориентирована на изучение иностранного языка как средства овладения специальностью и межкультурного, профессионального общения путем развития иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в соответствии с ФГОС ВПО по различным специальностям.

В силу того, что *иноязычная коммуникативная компетенция* (ИКК) является одной из основных компонентов профессиональной компетентности современного специалиста, проблеме ее развития посвящено достаточно много работ отечественных и зарубежных ученых (В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, Л.Ф. Бахман, М.Н. Вятютнев, Н.Л. Гончарова, Н.И. Гез, Д. Хаймс, Г. Пифо и др.). Категория «компетенция» как ключевое слово в этом понятии в психолого-педагогической литературе сопоставляется с понятием «потенциальная активность» [1, с. 69-70] – состояние готовности и стремление к коммуникативной иноязычной деятельности, т.е. это потребностно-мотивационная основа коммуникативной активности, включающая комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков, социокультурный и чувственный опыт, цели деятельности (инструментальная основа активности), нормы, способы, мотивы и потребности в общении (А.Н. Леонтьев, А.Т. Телегина, И.А. Стернин, М.А. Бушуева, М.Д. Ильязова, Л.К. Гейхман, С.А. Васюра и др.). Успешность реализации в иноязычной коммуникативной деятельности «социально-коммуникативной системы» вышеуказанных качеств (А.Д. Швейцер), указывает на состоявшееся интегральное свойство личности при минимальном опыте по отношению к деятельности в сфере иноязычного общения – ее профессиональную коммуникативную компетентность, не менее важным содержательным компонентом которой является ИКК. Однако, владение ИКК для личности специалистов имеет различное общественное значение, т.е., иностранный язык может выступать как средство созидания конкретных иноязычных речевых продуктов полезных для общества в целом. С другой стороны, владение им имеет второстепенное значение, т.е. основывается только на удовлетворении потребности в общении для достижения интеллектуального и коммуникативного наслаждения в своих личных целях. Общественно-полезный характер результатов иноязычного общения проявляется в *стиле общения* как способ удовлетворения *социально значимых потребностей* в общении, познании, самоутверждении и самовыражении (С.Б. Каверин). Тогда его можно расценивать как: 1) один из факторов развития личности; 2) результат этого развития; и 3) как показатель, характеризующий осознанным выбором способов достижения коммуникативных целей, что в целом отражает уровень сформированности индивидуальной «культуры потребности в общении». Специфика данного понятия воспринимается как «осознанное отношение субъекта к обмену познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями и навыками в межличностном взаимодействии, которое отражает способы обмена материальными благами и духовными ценностями в потребительно-созидательной деятельности» [2]. Значит развитие иноязычной коммуни-

кативной компетенции, прежде всего, определяется удовлетворением потребности в общении, направленной на осознание профессиональных и межкультурных отношений. Но необходимо понимать, что духовное расширение этой компетенции может осуществляться только при условии тесной взаимосвязи процесса удовлетворения четырех социально значимых потребностей, без которого невозможен переход процесса обучения иностранному языку в процесс самообразования. А поскольку потребность в общении относится к разряду ненасыщаемых, то всегда есть возможность расширить ИКК в целях самореализации в профессии.

На основании такого подхода к проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции наиболее точно содержание этого понятия передает Н.Л. Гончарова [3], воспринимая его как определенный уровень владения техникой общения, освоение соответствующих норм, стереотипов поведения, результат научения. Она неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает несколько базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенными наборами знаний, навыков и умений. При этом количество базовых структурных компонентов ИКК студентов неязыкового вуза может варьироваться от 3 до 7 составляющих: 1) *языковая компетенция* (грамматическая, лингвистическая) – языковая способность продуцировать осмысленные предложения в иноязычной речевой деятельности, т.е. степень сознательного применения языковых средств и способов деятельности с языковым материалом на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, словообразовательном уровнях, но без учета социокультурных условий ее развития; 2) *речевая компетенция* (прагматическая, стратегическая, дискурсивная) означает умение использовать изучаемый языковой материал во всех видах речевой деятельности и соотносится с социокультурной компетенцией, которая нацеливает на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся; 3) *социокультурная компетенция* (социальная, социолингвистическая, лингвострановедческая) – это связующее звено между разными компетенциями, определяющее готовность взаимодействовать, знанием социокультурных особенностей иноязычного окружения, способностью выбирать языковые средства, способы, формы репродуктивной речи в соответствии с социальными стереотипами, общественно-моральными нормами, ценностями и т.д.; 4) *учебная компетенция* обусловлена личностно-деятельным подходом к образованию: относятся к социально-психологическим особенностям личности обучающегося и к ведущим видам деятельности развития ИКК в неязыковом вузе (иноязычно-коммуникативная, профессионально-познавательная, поисково-познавательная и научно-исследовательская (творческая деятельность); 5) *профессионально-ориентированная составляющая* в составе ИКК требует построение процесса обучения профессиональному иностранному языку в соответствии с профессиональными и специальными компетенциями ФГОС ВПО по конкретной специальности. В связи с этим ряд исследователей относит ИКК к дефиниции «иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция» (Е.А. Ачкасова, Н.П. Бельтюкова, Л.В. Покушалова, М.А. Хусаинова, П.И. Образцов, А.Г. Измайлова и др.), которая трактуется как «важная интегративная характеристика личности специалистов, отражающая ее способность и готовность использовать знания иностранного языка, умения, навыки для решения профессиональных задач» [4]; 6) *потребностно-мотивационная составляющая* – в основе расширения ИКК лежит потребность в общении, реализуемая совместно с процессами познания, самоутверждения и самовыражения в условиях вуза на основе эмоционально-волевой саморегуляции, способствующей эффективному межличностному и профессиональному взаимодействию.

В рамках данной статьи такой подход позволит рассмотреть некоторые возможности педагогического воздействия на развитие ИКК *взрослых людей* в системе дополнительного профессионального образования, (ДПО), суть которого состоит в раскры-

тии социально значимых и духовных сторон процесса удовлетворения ими потребности в общении в основных видах учебной и внеучебной деятельности. Это достигается посредством внедрения современных информационно-коммуникативных технологий, форм и методов обучения на основе ФГОС ВПО нового поколения с целью актуализации профессиональных и лингвистических знаний, специальных умений и навыков работы с языковым материалом и справочно-энциклопедической литературой, способов общения, социокультурного опыта в основных видах иноязычной речевой деятельности.

Такая позиция усиливает значимость применения методов активного обучения для развития ИКК взрослых людей кафедрой таможенного дела факультета повышения квалификации Санкт-Петербургского филиала им. В.Б. Бобкова Российской таможенной академии по организации системы ДПО. На основе разработанных учебной программы по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (автор М.В. Грудина) и учебного пособия «Английский язык для специалистов в области таможенного дела» (авторы Э.Г. Щебельская, М.В. Грудина), предоставляются *возможности* для удовлетворения потребностей в общении и познании слушателями курсов благодаря сугубо практико-ориентированному характеру их содержания и отличительным особенностям: 1) привлечение на курсы в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, уровня подготовки, возраста обучающихся в лице специалистов должностных лиц таможенных постов Северо-Западного региона; 2) согласование с комплексом программ учебных курсов ДПО по специальности «Таможенное дело» для развития личности обучающихся, поддержки их позитивного социокультурного и профессионального опыта; 3) создание условий для включения всех обучающихся в процесс обучения независимо от их уровня ИКК: через использование профессионально-ориентированных аутентичных текстов, развивающих их рефлексивные способности; верификацию информационно-коммуникативных технологий и методов активного обучения профессиональному иностранному языку, проектирования и оценивания результатов освоения данной программы (анкетирование, тестирование, метод «портфолио», мультимедийная система Moodle и др.).

Необходимо принимать во внимание тот факт, что мотивация взрослых людей к «целям учения» обусловлена скорее внутренними условиями их развития, чем внешними. Она, являясь необходимым условием развития ИКК, предопределена степенью удовлетворенности потребности в общении (например, возрастающая потребность в установлении деловых контактов с коллегами в науке и на производстве из других стран) и продиктована насущным стремлением к успешному практическому применению сформированных иноязычных коммуникативных компетенций в решении конкретных профессионально-личностных проблем с учетом своих личных потребностей.

Образовательный процесс, построенный с учетом социально-психологических особенностей развития потребности в общении у взрослых людей, позволяет использовать имитационные методы активного обучения, в особенности их диалоговые формы обучения, а именно деловые игры («контурная» деловая игра, проблемная дискуссия как часть деловой игры и т.д.), ролевые игры (например, *метод дебатов* как вид ролевых игр), метод проектов и др. Их часто называют «компетентностными» методами обучения (А.П. Яковлева, Н.Р. Трушина, Е.Н. Еремеева и др.), поскольку они позволяют диагностировать уровень сформированности ИКК специалистов. В иноязычной коммуникативной деятельности, именно с их применением, у взрослых людей начинает вырабатываться способность эффективно обмениваться профессиональными знаниями, навыками, социокультурным опытом, и тем самым повышая их ИКК. Например, Наибольшей степенью потенциальной активности обучающихся характеризуются, методы ролевых игр. Активность обучающихся является условием формирования навыков свободного делового владения иностранным языком в сфере межкультурного и профессионального общения, а также перестраивает отношение к общественно-моральным нормам, воплощаемым в системе ценностей гражданского и профессионального сообщества.

Такому освоению явлений из жизни общества способствует, например, метод дебатов как вид ролевых игр. *Основными преимуществами дебатов являются* возможность сочетать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу при им-

тации реальной социально-профессиональной практики в учебном процессе и использовать его как средство развития культуры потребности в общении на занятиях, направленных на овладение методами ведения дискуссии (перестраивать монологическую форму речи в диалогическую). Непосредственно *педагогический аспект применения* метода дебатов для развития ИКК в системе ДПО позволяет учитывать междисциплинарные связи между дисциплиной «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и дисциплинами специального блока «Таможенное дело» учебных курсов ДПО. Разделы с единой проблематикой ориентируют деятельность обучающихся на решение конкретной проблемы в профессионально-ориентированных ситуациях с применением информации в свете нескольких дисциплин, профессиональных знаний, умений, а также навыков иноязычного общения, способствующих формированию умения договариваться, т.е. развитию работы в коллективе и для коллектива. В этом последнем уже усматривается комплексная реализация социально значимых потребностей в развитии ИКК взрослых людей, именно поэтому метод дебатов считается наиболее приемлемым в организации учебных занятий по профессиональному иностранному языку на этом факультете.

Использование метода дебатов на практике в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для специалистов в области таможенного дела можно проиллюстрировать конкретным его видом – дебаты Линкольна-Дугласа, который направлен на обсуждение вопросов, связанных с этической правомочностью и эффективностью реализации правительственных программ в таможенной сфере. Так, например, целесообразно подобранная *тематика метода дебатов* всегда ориентирует обучающихся на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), что способствует формированию навыков принятия самостоятельных решений в условиях актуализации узкопрофессиональных проблем в таможенной сфере с учетом интересов окружающих людей, общества в целом и может быть разнообразной: «Причины низкой эффективности борьбы с незаконным оборотом культурных ценностей»; «Выраженная тенденция к росту торговли людьми (в первую очередь женщин и детей как объект купли-продажи на рынке сексуальных услуг)»; «В каких случаях таможенному досмотру не подлежит личный багаж?» и т.д.

Все сказанное позволяет считать метод дебатов одним из важнейших педагогических условий развития ИКК должностных лиц таможенных органов в системе ДПО, который не противоречит основным принципам андрагогической модели образования взрослых и обладает следующими *основными свойствами* в аспекте таможенного дела: 1) значимость проблемы при реализации правительственных программ для Федеральной таможенной службы России; 2) максимальная приближенность тематики к профессиональной практике представителей таможенных постов РФ, позволяющая оптимально реализовывать на практике весь комплекс социально-коммуникативных качеств, специфичных для иностранного языка (знаний и навыков профессионального характера, способов иноязычного общения, соответствующих общественно-моральным нормам обмена познавательной, эмоциональной информацией, социокультурным опытом в профессионально-познавательной и иноязычной коммуникативной деятельности); 3) исследовательский характер – возможность удовлетворять потребность в поисково-познавательной и научно-исследовательской деятельности, что ведет к развитию критического мышления и творческих способностей в процессе потребления и созидания как реально существующих в действительности, так и симулирующих ее иноязычных речевых продуктов, имеющих практическую значимость; 4) обеспечение самостоятельности обучающихся в овладении профессиональным иностранным языком, что в свою очередь характеризует переход от образования к самообразованию; 5) обеспечение условий для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся непосредственно в общении и познании через приобщение к общественно-моральным нормам и ценностям гражданского, научного и профессионального сообщества.

*Цели данного метода* состоят в следующем: 1) реализации концепции личностно-ориентированного образования (индивидуализация процесса развития ИКК через различные виды взаимодействия (межличностное, профессиональное, сетевое и т.д.); 2) овладение языковыми компетенциями (языковыми средствами и способами продуцирования иноязычной речи; 3) овладение речевыми компетенциями через активизацию мыш-

ления посредством включения обучающихся в деятельность, близкую профессиональной, способствующей реализации профессионально-ориентированных потребностей в познании; 4) активизация собственно профессиональных знаний, умений, навыков, опыта взрослых в своей профессии, ориентирующих на осознанность процесса овладения иностранным языком при удовлетворении потребности в иноязычном общении; 5) овладение социокультурными компетенциями, влияющими на развитие социально-коммуникативных качеств через умение вести полемику, конкурировать, убеждать в сфере иноязычного общения, что характеризует осознанное отношение к выбору способов потребления и создания иноязычных речевых продуктов; 6) развитие способности принимать самостоятельные решения, исходя из ситуации, имеющейся информации, с учетом интересов других. Обозначенные цели определяют постановку более частных задач *практического характера*, направленных на формирование умений и навыков: глубокого и всестороннего анализа вопроса при подготовке к дебатам; анализировать различные идеи и факты, делать обоснованные выводы, четко выражать свои мысли в устной и письменной форме; использовать информационные ресурсы, подбирать, сопоставлять и обобщать информацию; эффектно презентовать свою речь, включая ораторские способности и умение заинтересовать аудиторию; проявлять терпимость к различным точкам зрения, в том числе отличным от собственных.

*Основная суть* этого метода дебатов в том, что дискуссия организуется по строго регламентированным параметрам и включает публичное изложение политических, социально-экономических позиций по актуальной проблематике в контексте общественно-моральных норм и ценностей, формулировку и доказательное изложение мнений и суждений в качестве аргументов «за» и «против», ориентированного на состязание с целью привлечения на свою сторону нейтральной части аудитории. Конструктивная критика как прием данного метода означает анализ точки зрения оппонента с использованием приемов в разрушении критики несостоятельных аргументов. При этом тематика дебатов Линкольна-Дугласа для обсуждения в ситуациях иноязычного профессионального общения по специальности «Таможенное дело» должна опираться на последние данные СМИ и соответствовать: а) темам и содержанию работы по учебной программе дисциплины; б) квалификационным требованиям к специалистам в системе ДПО на основе ФГОС ВПО; в) проблематике современной общественной, научной и экономической ситуации (злободневность); г) терминологической и информационной наполненности в сочетании теоретического материала с фактами; д) принципам профессиональной, социокультурной, аутентичной и системной направленности в профессиональной области, принципам реализации междисциплинарных связей и личностно-ориентированному подходу. Например, в 2013 году в соответствии с учебной программой ДПО по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и учебного пособия «Английский язык для специалистов в области таможенного дела» на занятиях был опробован метод дебатов Линкольна-Дугласа на *общую тему* «Нарушение таможенного режима и контрабанда» (Customs Violations and Smuggling). *Предметом дебатов* стала «Проблема контрабанды запрещенных законом предметов не может быть решена в один миг» (The problem of the illicit traffic cannot be changed overnight). Преамбулой, содержащей ввод в проблематику и вызывающей к ней интерес обучающихся стала цитата «Контрабанда считалась привилегированной преступной профессией как в России, так и в Европе. Не случайным казненным в конце XIX века во Франции анархист-бандит Равашоль поставил ее на первое место в своей заключительной речи на суде: «Что должен делать тому, кто, несмотря на труд, все же терпит нужду в необходимом. Если ему придется прекратить работу – он умрет с голода и тогда в утешение труп бросят несколько жалких слов... Я предоставляю это другим, а сам предпочитаю контрабанду, воровство, подделку денег, убийство».

*Подготовительным этапом* для работы в качестве домашней подготовки стало задание по поиску в сети Интернет различных по тематике новостей с ориентацией на тему «Smuggling is the Most Classified Topic In Russian Blogs» и подготовка к изложению информации в аудитории на английском языке. При этом существенное значение приобретает умение и навык работать с информацией. В соответствии с требованиями, сформулированными преподавателем, основными задачами студентов при

подготовке комментариев стало следующее: выбрать тему для обсуждения с учетом ее актуальности; выявить из имеющихся комментариев ключевую информацию; оценить ее с точки зрения преимуществ и недостатков данного факта с позиции общественной полезности; –представить свою оценку переработанной информации. Наиболее интересной оказалась тема: «A Russian passenger trying to smuggle in 26,000 diamonds was detained at Moscow's Sheremetyevo Airport on his way back from Dubai» (<http://rt.com/news/russia-smuggle-26000-diamonds-104/>).

Следующим и *основным этапом* работы явилось непосредственное проведение дебатов в группе из слушателей курсов в количестве 15 человек с привлечением студентов дневного отделения. Для участия в дебатах группа делилась на нейтральную аудиторию, выступающую в качестве жюри, представленную исключительно преподавателями, и на две части в качестве противоборствующих команд: команда утверждения (K1, K2 – два главных спикера) и команда опровержения (O1, O2 – два главных спикера). Группы получили заранее тему, чтобы иметь возможность подготовить свою речь и аргументацию, а также продумать примерные вопросы к противоборствующей стороне на английском языке. Отметим что, учитывая уровень владения иностранным языком у участников во время дебатов при соблюдении формата данного вида (45 мин.) время для перекрестных вопросов было увеличено до 5 минут.

Эффективность условий развития ИКК специалистов таможенной сферы на занятиях по дисциплине профессионального иностранного языка с использованием метода дебатов оценивалась по следующим показателям: 1) логичность и аргументированность изложения; 2) умение заинтересовать аудиторию; 3) содержательность высказываний и отсутствие общих фраз; 4) отсутствие неконструктивных замечаний; 5) уровень языка (соответствие речи лексическим, грамматическим, синтаксическим и стилистическим нормам английского языка); 6) степень вовлеченности участников в обсуждение проблемы; 7) работа в команде в поиске альтернатив для совместного принятия решения данной проблемы.

Проведенный краткий теоретический анализ социально-психологических и педагогических особенностей развития ИКК специалистов в системе ДПО позволяет сделать вывод о том, что ее эффективное развитие зависит от соответствующих условий проведения описанного вида занятий: 1) обеспечение материально-технической базы (аудиторий для самостоятельной подготовки к дебатам, обучающих программных средств – Power Point презентации, ресурсы глобальных информационных средств и т.д.), учебно-методическим материалом, специализированной литературой и др.; 2) Контроль на всем протяжении работы (анализ комментариев студентов до, после проведения дебатов и собственно на занятии); 3) Опираясь на учебные программы дисциплин и содержание профессиональной подготовки специалистов в системе ДПО, с учетом междисциплинарных связей, реализация метода дебатов способствует развитию ИКК взрослых людей, которая влияет, в первую очередь, на культуру потребности специалистов в общении и познании, а также отчасти в самовыражении, самоутверждении; 4) Включение обучающихся в иноязычную коммуникативную деятельность, профессионально- и поисково-познавательную деятельность, с применением навыков исследования и организация эффективного межличностного, профессионального взаимодействия как одного из условий развития ИКК взрослых людей посредством методов активного обучения, направленных на активизацию собственно теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, ведущих к самообразованию. В результате происходит процесс изменения в содержании, в первую очередь, социально значимых потребностей в познании и общении, способности осознанности процесса овладения иностранным языком и выбора способов обмена информацией. В-третьих, совместная учебная деятельность должна быть насыщена эмоциональными переживаниями, поскольку чувства, являясь конкретно-субъективной формой потребности, рассматриваются как одна из форм переживания человеком своего отношения к развитию своей ИКК. Таким образом, курс обучения профессиональному иностранному языку в системе ДПО на основе применения дебатов Линкольна-Дугласа должен строиться с учетом их дискриптивных характеристик и развития определенных вышеуказанных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции взрослых, а также ориентироваться к незамедлительному применению специалистами полученных языковых средств и способов самостоятельной иноязычной коммуникативной деятельности на практике.

## Библиографический список

1. Ильязова, М.Д. О структуре компетентности будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. – № 1. – 2008 [Э/п]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista>.
2. Щебельская, Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012.
3. Гончарова, Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник науч. трудов Сев.-Кав. ГТУ. – 2006. – № 3. – Сер.: Гуманитарные науки [Э/п]. – Р/д: [http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006\\_03/ling](http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling).
4. Бельтюкова, Н.П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Народное образование. Педагогика. – 2012. – № 2 [Э/п]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-ekonomistov-bakalavrov>.
5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
6. Зайцева, И.В. К вопросу о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей вузов. – Оренбургский государственный университет [Э/п]. – Р/д: [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf3/30.pd](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pd)

## Bibliography

1. Il'yazova, M.D. O strukture kompetentnosti buduthego specialista // Integraciya nauki i vihshego obrazovaniya. – № 1. – 2008 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista>.
2. Thebel'skaya, E.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'turih potrebnostey studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2012.
3. Goncharova, N.L. K voprosu ob inoyazichnikh kompetencyakh // Sbornik nauch. trudov Sev.-Kav. GTU. – 2006. – № 3. – Ser.: Gumanitarihne nauki [Eh/r]. – R/d: [http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006\\_03/ling](http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling).
4. Bel'tyukova, N.P. Formirovanie professionalno-orientirovannoy inoyazichnoy kommunikativnoy kompetentsii u ehkonomistov-bakalavrov // Narodnoe obrazovanie. Pedagogika. – 2012. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-ekonomistov-bakalavrov>.
5. Safonova, V.V. Sociokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyiku kak special'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1993.
6. Zaytseva, I.V. K voprosu o formirovanii inoyazichnoy professionalnoy kommunikativnoy kompetentsii u studentov neyazikovykh special'nostey vuzov. – Orenburgskiy gosudarstvenniy universitet [Eh/r]. – R/d: [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf3/30.pd](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pd)

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

*Aliyeva M.M., Gadzhikhanov Z.A., Atalayeva N.G. THE UPBRINGING OF INTERNATIONALISM AMONG STUDENTS IN THE COURSE OF TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.* In this article some unsolved questions in the sphere of teaching a foreign language are considered. Learning foreign languages and cultures is treated as an integral part of the international education.

**Key words:** native culture, culture of a foreign country, international education, teaching languages and cultures, foreign language communicant.

*М.М. Алиева, ст. преп. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: royal-30@mail.ru; З.А. Гаджиханов, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zakir\_eng@mail.ru; Н.Г. Аталаева, канд. пед. наук, доц. каф. романо-германских и восточных языков, г. Махачкала, E-mail: nikapatimat@yandex.ru*

## ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются нерешенные вопросы в области преподавания иностранных языков и культуры как неотъемлемая часть интернационального воспитания.

**Ключевые слова:** родная культура, культура стран изучаемого языка, интернациональное воспитание, обучение языку и культур, иноязычный коммуникант.

Последние десятилетия характеризуются значительными изменениями в целях и содержании обучения иностранным языкам, как за рубежом, так и в России. Образование в России на современном этапе становится более интернациональным, многоязычным, поликультурным. Большое количество студентов овладевают иностранными языками, читая книги, газеты, журналы на иностранном языке, часть дисциплин преподается на изучаемом языке, студенты получают доступ к иноязычным материалам через глобальную сеть Интернет, общаются с носителями языка, слушают музыку, знакомятся с предметами искусства. Таким образом, овладение иностранным языком способствует пониманию иных культур.

В связи с изменением парадигмы целей обучения иностранному языку возникают трудности в преподавании иностранных языков, а именно культуры страны изучаемого языка. Имеющийся многолетний опыт обучения иностранному языку не всегда можно применить к новым целевым условиям – обучению иностранным языкам и культурам стран изучаемого языка. Понятие *обучение языкам* постепенно вытесняется новым понятием –

*обучение языку и культуре*. Сторонников принципиально нового направления становится все больше и больше [1].

Целью данной статьи является рассмотрение нерешенных вопросов в области преподавания иностранных языков и культуры как атрибут интернационального воспитания. А именно:

- каковы основные параметры процесса обучения языку и культуре;
- какова связь и в чем различие между процессами овладения культурой, изучения культуры;
- каковы основные методы, принципы и средства обучения;
- что представляет собой единица обучения языку и культуре и др.

Современная стратегия обучения иностранному языку и культуре объясняется подготовкой обучающихся к *реальной межкультурной коммуникации*. Данным термином определяется адекватное взаимопонимание участников коммуникативного процесса принадлежащих к разным культурам. Именно такая постановка цели соответствует потребностям, предъявляемым

к иностранным языкам в области интернационального воспитания на современном этапе развития общества.

Теория обучения языку и культуре на наш взгляд, должна базироваться на диалоговой концепции культур. Основные положения, разработанные М.М. Бахтиным и В.С. Библером, выдержали испытание временем. Феномен культуры пронизывает... все решающие события времени и сознание людей нашего времени. По словам М.М. Бахтина культура там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культур есть форма ее бытия на грани с иной культурой [2].

Надо признать, что при довольно обширном теоретическом анализе обучения языку и культуре, мало разработана технологическая сторона процесса. Изменилась цель, но сам процесс обучения остался практически неизменным, в то время как ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что без специальных обучающих действий будущий учитель вряд ли овладеет культурой страны изучаемого языка во всем ее многообразии [3].

В профессиональной подготовке учителя иностранных языков в настоящее время имеет место обучение языку на фоне культуры с использованием аутентичных видео- и аудиоматериалов, неадаптированных текстов. Обучение иноязычной культуре сегодня ошибочно сводится, как правило, к выявлению страноведческой информации и «снятию культурологических трудностей», которое осуществляется через объяснение страноведческих реалий.

В связи с вышеизложенным возникает ряд задач, ответы на которые определяют общую стратегию профессиональной подготовки учителя иностранных языков:

- какие условия обучения нужно создавать в вузе, чтобы студенты могли овладеть иностранными языками и культурой как педагогической специальностью;
- определить роль и место родной (национальной) культуры в процессе овладения культурой иных стран, языки которых изучаются как педагогическая специальность.

Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Бесспорным является тот факт, что взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителя другого языка. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию культуры иностранной.

Преподаватель иностранного языка должен быть бiculturalной личностью, хорошо владеть своей родной культурой и культурой страны преподаваемого языка. Необходимость такого компонента, как родная культура, в обучении языку и культуре наиболее четко прослеживается при анализе процессов овладения культурой (приобщения к родной культуре) и изучения культуры (приобщение к культуре иностранной). Данные процессы значительно отличаются друг от друга. Для овладения языком характерно неосознанное интуитивное усвоение языка, осуществляемое в ходе социализации личности обучаемого. В отличие от этого процесса изучение языка есть процесс осознанный, предполагающий прежде всего эксплицитно выраженное усвоение и использование правил, языковых элементов [4]. Овладение культурой – процесс естественный, который происходит в рамках данной культуры, что является неотъемлемой частью интернационального воспитания.

Таким образом, культурный компонент, превращается из вспомогательного, иллюстрирующего фактора в один из базовых и приоритетных компонентов обучения культуре и языку.

Обучение языкам и культуре в нашей стране сопряжено с рядом трудностей, так как обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию. Создаваемые в рамках учебно-

го процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Из вышеизложенного очевидно, что процесс обучения языку и культуре весьма сложен. В результате анализа различных точек зрения российских ученых на этот процесс были выявлены основные особенности обучения, определены его цели, методы, принципы и средства; выявлена связь между процессами овладения родной культурой и обучением иностранному языку и культуре.

Преподаватели кафедры иностранного языка и английской филологии широко используют элементы методики обучения языку и культуре. В частности, в рабочую программу включены такие страноведческие и культурологические темы, как «английская, немецкая, французская, арабская семья», «Досуг английских, немецких, французских, арабских студентов», «Образование во Франции, России, Англии, Германии, Египте», «Традиции и обычаи России, Англии, Германии, Франции, а также арабских стран», «Города и достопримечательности России (включая культурные памятники родного края) и стран изучаемого языка».

Проведение внеурочной работы преподавателей иностранного языка ДГПУ может способствовать воспитанию интернационализма у студентов, в частности, регулярно проводимые мероприятия, представляющие собой культурологический и страноведческий интерес такие как «Шекспировские чтения», «Праздник Хэллоуина», «День Дураков в Европе или 1 апреля в России», «Французские шансонье», встречи с иностранными гостями.

Итак, язык в вузе должен рассматриваться в связи с культурой, а не в отрыве от неё. И поэтому, в целях создания основ интернационального воспитания назрела необходимость выделить культурный компонент, а лингвистические упражнения дополнить культурологическими, основанными на поведенческой культуре носителей языка. Иллюстрировать подобный опыт может наименьшая речевая единица – слово. Возьмем, к примеру, слово «дом». В энциклопедии определяют его как «здание где живут люди». Такая дефиниция обозначает предмет во внеязыковой реальности, без учета национальных и культурных сопутствующих значений. Для каждого из обучаемых это слово имеет личностное значение, отличное от всех и раскрашенное известными только ему эмоциональными цветами-оттенками. В особенности это относится к конкретным объектам культурной среды (автомобиль, велосипед, предметы домашнего обихода), которые, несмотря на внешнюю идентичность, имеют в культурном пространстве различных стран разное семантическое значение и не могут быть предметом прямого, не опосредованной социокультурной функцией сравнения. Так, бар в Германии (eine Bar) – это, как правило, ночной клуб, а бар в Испании (bar) – место, где можно на скорую руку перекусить, утолить жажду. И наоборот, различие форм не обязательно означает функциональное различие. Саф в Германии и Kaffeehaus в Австрии функционально эквивалентны: и там и тут можно поесть, почитать, что-нибудь написать, просто спокойно отрешиться от всего, не опасаясь постороннего вторжения в его одиночество. В Австрии даже есть термин Kaffeeausliteratur (литература кофеен), некоторые авторы предпочитают создать свои произведения не в тиши кабинетов, а в ароматном уюте венских кофеен.

Таким образом, такие факторы как знакомство с культурными ценностями, этикет стран изучаемого языка, осознание характерных особенностей иностранцев, их интересов, сравнение наряду с сопоставлением реалий и фоновой лексики, вовлечение студентов во внеурочную работу будут воспитывать чувство интернационализма при изучении иностранного языка и обеспечивать коммуникацию носителей родной культуры с представителями иных культур.

#### Библиографический список

1. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
2. Викторова, Л.Г. Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина В.С. Библера // Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – № 1.
3. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Barihsnikov, N.V. Parametrih obucheniya mezhkulturnoy kommunikacii v sredney shcole // Inostrannye yazyki v shcole. – 2002. – № 2.
2. Viktorova, L.G. Dialogovaya koncepciya kul'turi M.M. Bakhtina V.S. Biblera // Paradigma. Zhurnal mezhkulturnoy kommunikacii. – 1998. – № 1.

3. Sihsoev, P.V. Yazihk i kuljtura: v poiskakh novogo napravleniya v prepodavanii kuljturh stranih izuchaemogo yazihka // Inostrannihe yazihki v shkole. – 2001. – № 4.
4. Galjskova, N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannim yazihkam. Posobie dlya uchitelya. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 378

*Alipkhanova F.M. FORMING OF A COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS.* The article discusses the nature and content of a construct «the formation of a cognitive activity of a future teacher of a foreign language».

**Key words:** formation, cognitive activity, future teacher, English teacher identity.

**Ф.М. Алипханова**, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: aliphanova.farida@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена сущность и содержание конструкта «формирование познавательной активности личности будущего учителя иностранного языка».

**Ключевые слова:** формирование, познавательная активность, будущий учитель, личность учителя английского языка.

Формирование профессионально активной личности будущего учителя иностранного языка открывает дополнительные возможности повышения его уровня знаний и опыта, благоприятствует его лингвистической и коммуникативной мобильности, формирует устойчивость на рынке образования, в будущей профессиональной деятельности позволяет охватить своим влиянием все стороны процесса обучения и отдельного ученика. В связи с чем, проблема формирования познавательной активности студентов, будущих учителей английского языка, является своевременной, обуславливающей продуктивную карьеру выпускника вуза, его профессиональную состоятельность как специалиста.

Рассмотрим более подробно сущность и содержание конструкта «формирование познавательной активности личности будущего учителя иностранного языка».

Термин «формирование» имеет несколько различных смысловых оттенков и понимается иногда как безликий процесс, иногда как авторские действия, реже – как достижение результата. И.П. Подласый подчеркивает, что формирование происходит только при условии, если личность проявляет высокую активность в организуемой деятельности, при этом автор подчеркивает, что формирование означает идущее извне и происходит оно под внешним давлением [1].

В исследованиях В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской понятие познавательной активности рассматривается в тесном взаимодействии с понятиями «личность» и «деятельность», при этом акцент делается на том, что активность есть ключевая сторона деятельности личности, главное условие ее становления, самореализации и самосовершенствования. При этом, личность, имея собственную психологическую структуру (установки, притязания, ожидания, готовность, направленность, сознание, воля и т.д.), строит индивидуальный план действий с учетом требований, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза, работодателю и общества в целом. Поэтому «активность, выступая связующим звеном между личностью и ее деятельностью, соединяет в себе и характеристики личности, и характеристики деятельности» [2, с. 220-22].

Познавательная активность в деятельности человека занимает одно из структурных мест, близкое к уровню потребности. То есть процесс познания – это состояние готовности личности, которое предваряет деятельность и порождает ее. Становление личности осуществляется в процессе присвоения им общественно выработанных ценностей и овладения всесторонними способами деятельности. Деятельность выступает как важнейшее условие развития всей познавательной сферы личности – внимания, памяти, мышления, воображения, речи. Теория деятельности, разработанная в отечественной психологической науке (А.Н. Леонтьев), определяется, с одной стороны, как сложный процесс, несущий в себе те внутренние движущие противо-

речия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития; с другой, это механизмы развития деятельности и условие формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности [3, с. 254].

Н.К. Крупская подчеркивала, что «формирование познавательной активности учащихся развивает не только интерес, но и самостоятельность мышления, обеспечивает прочное овладение знаниями и находит свое выражение в практике. Ученая выделила стимулы, которые способствуют формированию познавательной активности, такие как проективный метод в работе, наличие игровых элементов в деятельности, эмоциональность взаимоотношений педагога и учащихся и соревновательность и т.д. [4, с. 122].

Важным педагогическим средством формирования познавательной активности многие педагоги называют метод поощрения естественного стремления учащихся к познанию, удовлетворение их познавательных запросов. Другое направление – познавательная активность понимается как характеристика деятельности: ее интенсивность и напряженность. П.Н. Груздев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов изучают проблему активизации мышления учащихся в процессе обучения, рассматривающие вопрос активного восприятия и осознания учащимися учебного материала. О важности самостоятельной деятельности обучающихся писали такие исследователи как Л.П. Лемберг, Л.П. Пименова. Их главный вывод – самостоятельность есть высший уровень проявления активности. Проблема формирования познавательной активности на личностном уровне сводится к формированию мотивации познавательной деятельности, а так же к формированию познавательного интереса. В научной литературе четко определены средства формирования мотивации познания и интереса: это дифференциация индивидуализация обучения, это групповая, коллективная организация учебно-познавательной деятельности, а также, стимулирование познавательной деятельности.

Я.А. Коменский отмечал, что «правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь фраз, изречений, мыслей, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)» [5, с. 72].

Выше изложенное свидетельствует о том, что познавательная активность личности всегда интересовала педагогов прошлого, указывающих на необходимость ее формирования в учебной деятельности и пытавшихся раскрыть основные приемы, методы и способы организации данного процесса.

Осуществив анализ сути и содержания понятия «познавательная активность личности» в научной литературе, можно сделать следующий вывод, что большинство исследователей склоняются к следующему:

– познавательная активность трактуется «как эффективность познавательной деятельности учащегося или группы уча-

щихся, имеющая определенную стабильность, зависящую от уровня сформированности познавательных способностей;

– познавательная активность рассматривается в рамках умственной познавательной деятельности;

– познавательная активность имеет внешние проявления, анализируя которые можно с достаточной степенью достоверности судить о её содержании и характеристике.

#### Библиографический список

1. Андриенко, Е.В. Самоактуализация студентов педвузов // Психологический Университет РАО: материалы симпозиума. – М. – 2002. – № 1.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: учебник: в 2 т. – М., 1983. – Т. 1.
4. Крупская, Н.К. Познавательная активность как средство борьбы со схоластикой и формализмом // Педагогические соч.: в 6 т. – М., 1979. – Т. 2.
5. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Andrienko, E.V. Samoaktualizaciya studentov pedvuzov // Psikhologicheskijj Universitet RAO: materialih simpoziuma. – M. – 2002. – № 1.
2. Abuljchanova-Slavskaya, K.A. Deyatel'nostj i psikhologiya lichnosti. – M., 1980.
3. Leontjev, A.N. Izbrannihe psikhologicheskie proizvedeniya: uchebnik: v 2 t. – M., 1983. – T. 1.
4. Krupskaya, N.K. Poznavatel'naya aktivnostj kak sredstvo borjbi so skholastikoj i formalizmom // Pedagogicheskie soch.: v 6 t. – M., 1979. – T. 2.
5. Dzhurinskiy, A.N. Istoriya zarubezhnoy pedagogiki. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК: 37.02

**Artyukhina M.S. SCIENTIFIC AND TEACHING METHODS ASPECTS OF COMPOSING THE CONTENTS OF TEACHING MATERIALS ON THE BASIS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.** The interactive methods of teaching, from which it is possible to distinguish an interactive educational set and interactive equipment, are presented in the article. The scientific and teaching related basics of choosing of the contents for training materials of school subjects including the use of interactive means of education are studied. The researcher formulates the conceptual statements of the use of interactive teaching techniques.

**Key words:** interactive technologies, interactive means of teaching, interactive equipment.

**М.С. Артюхина**, канд. пед. наук, доц. Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ\*

В статье представлены интерактивные средства обучения, среди которых можно выделить интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование. Раскрыты научно-методические основы отбора содержания учебного материала учебных предметов, где активно внедряются и применяются интерактивные средства обучения. Сформулированы концептуальные положения применения интерактивных средств обучения.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, интерактивные средства обучения, интерактивное оборудование.

С внедрением информационных и коммуникационных технологий процесс образования осуществляется в принципиально другой среде. Это означает, что технология теперь не просто дополнение, она преобразует образование в соответствии с потребностями информационного общества со значительными последствиями для школьной системы в организации учебного процесса, методах преподавания и содержании обучения.

Среди технологий, использующих средства ИКТ, интерактивные технологии (ИТ) являются наиболее перспективными за счет того, что они предоставляют возможность организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, видоизменить его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени.

Интерактивность – широкое по содержанию понятие, с помощью которого в современной науке раскрывают характер и степень взаимодействия между объектами, а в методике используют для описания способа активного взаимодействия между учителем, учащимися и учебным материалом [1].

Специфика интерактивных средств обучения (ИСО) заключается в диалоговом режиме связи учебного материала с обучаемым, который ведется, имитируя некоторые функции преподавателя. Осуществление разнообразных по форме и содержанию связей с обучаемым: информативная, справочная, кон-

Таким образом, формирование познавательной активности будущих педагогов в процессе профессионального обучения будет осуществляться более эффективно через специально организованную практическую деятельность, где сочетаются две составляющие активности – внешняя и внутренняя, взаимосвязь и взаимовлияние которых является движущей силой саморазвития и самосовершенствования студента.

сультующая, результативная, вербальная, невербальная (графика, цвет, аудио и видео). Наличие обратной связи, возможность осуществления коррекции самим обучаемым с опорой на консультирующую информацию, когда она выбирается из памяти интерактивного средства обучения либо самим обучаемым, либо на основе автоматической диагностики ошибок, допускаемых обучаемым в ходе работы. Изучение или контроль одного и того же материала может осуществляться учетом индивидуальных особенностей обучающихся с различной степенью глубины и полноты, в индивидуальном темпе, в индивидуальной (часто выбираемой самим учащимся) последовательности. Учет большого числа параметров при работе с интерактивным средством обучения (затраченное время, количество ошибок или попыток и пр.).

Условно интерактивные средства обучения можно разделить на две составляющие: интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование [2].

Интерактивный учебный комплект представляет собой учебно-методический комплекс: интерактивный учебник, справочник, тренажер, задачник, лабораторный практикум и средства наглядности. В состав интерактивного оборудования входят интерактивные доски, планшеты, плазменные панели, мобильные ко- устройства, проекторы, системы тестирования, малые средства

информационных технологий. Отличительной особенностью интерактивных средств обучения является взаимосвязь интерактивных учебных комплектов с интерактивным оборудованием. Эффективность интерактивных комплектов в значительной мере зависит от того, на каком оборудовании они будут представлены, а чаще всего учебный комплект не может быть раскрыт без интерактивного оборудования.

Характерной чертой отличающей все средства интерактивного учебного комплекта от традиционных средств обучения (в том числе и на компьютерной основе), является незамедлительная обратная связь между обучающимися и средством обучения или интерактивный диалог. Интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с учебной системой (программно-аппаратной), характеризующееся (в отличие от просто диалогового, который предполагает обмен текстовыми командами, вопросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним [3]. Интерактивный режим взаимодействия со средством обучения характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие средства и, наоборот, «реплика» последней требует реакции пользователя.

Требование интерактивности обучения означает, что в процессе обучения должно иметь место двустороннее взаимодействие обучающегося с образовательным интерактивным учебным комплектом. Такие средства должны обеспечивать диалог и обратную связь. Важной составной частью организации диалога является обязательная адекватная реакция интерактивного учебного комплекта на действие обучающихся и обучаемых. Средства обратной связи осуществляют контроль и корректируют действия обучающихся, дают рекомендации по дальнейшей работе, осуществляют постоянный доступ к справочной и разъясняющей информации. При контроле с диагностикой ошибок по результатам учебной работы средства обратной связи выдают результаты анализа работы с рекомендациями по повышению уровня знаний.

Разработка интерактивных комплектов – сложный процесс, объединяющий в себе педагогический, методический и технологический аспекты. В настоящее время общепризнанна необходимость привлечения к созданию интерактивных средств обучения разноплановых специалистов:

- автора учебных и методических материалов;
- методиста, владеющего как особенностями учебного процесса, так и спецификой создания интерактивных комплектов;
- программиста, дизайнера, разработчика мультимедийных компонентов.

Интерактивный учебно-методический комплект должен обеспечивать полноту и непрерывность дидактического цикла: предоставлять обучаемому теоретический материал, обеспечивать активную тренировочную деятельность, строить индивидуальные учебные задания, осуществлять пооперационный контроль действий обучающегося, реализовывать обратную связь, выдавать оценку. Интерактивные учебные комплекты должны удовлетворять потребностям образовательной деятельности и психолого-педагогическим требованиям, при этом дидактические требования соответствуют потребностям учебного процесса

и, соответственно, дидактическим принципам обучения.

Представленный интерактивный учебный комплект, его программная составляющая должны быть представлены на соответствующем оборудовании. Целесообразно применение интерактивного оборудования, такого как интерактивная доска, планшет, проектор и т.п.

Формирование современной образовательной системы определяется взаимодействием трех интегрированных факторов:

- новых технических средств образовательных технологий (технологическая основа);
- новых методов и приемов преподавания и обучения (педагогическая основа);
- новых организационных структур и институциональных форм в области образования (организационная основа).

Внедрение интерактивных средств обучения имеет два основных направления. Первое направление – это включение новых средств обучения в учебный процесс в качестве вспомогательного средства в контексте традиционных методов системы обучения. В этом случае интерактивные средства обучения выступают как средство интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и автоматизации рутинной работы педагога, связанной с учетом, контролем и оценкой знаний обучающихся. Второе направление представляет собой активное использование интерактивных средств обучения в качестве основного компонента учебного процесса, что ведет к изменению содержания обучения, пересмотру методов и форм организации учебного процесса, ведет к построению целостных курсов, основанных на использовании интерактивных средств обучения в отдельных учебных дисциплинах, что в конечном итоге повышает качество и эффективность обучения в целом.

Рассмотрим второе направление внедрения интерактивных средств обучения в учебном процессе. Поскольку методическая система обучения любого учебного предмета, представляет собой совокупность пяти иерархически взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения [4]. Уточним особенности методической системы обучения, в контексте использования интерактивных средств обучения. Здесь содержание обучения зависит от дидактических возможностей средств обучения и определяет методы и формы проведения занятий. Так, в зависимости от имеющихся в учебном процессе компонентов интерактивного учебного комплекта, педагог может варьировать содержание (обычно в сторону расширения и углубления) в рамках определяемых образовательным стандартом.

Таким образом, методическая система обучения с использованием интерактивных средств обучения и ориентированная на максимальное использование их дидактических возможностей видоизменится в области методического обеспечения (рис. 1.)

Выделим дидактические возможности интерактивных средств обучения:

- являются источником информации;
- рационализируют формы преподнесения учебной информации;
- повышают степень наглядности, конкретизируют понятия, явления, события;
- обогащают круг представлений обучающихся, удовлетворяют их любознательность;
- наиболее полно отвечают научным и культурным интересам и запросам обучающихся;



Рис. 1. Методическое обеспечение обучения с использованием интерактивного учебного комплекта и учетом его дидактических возможностей



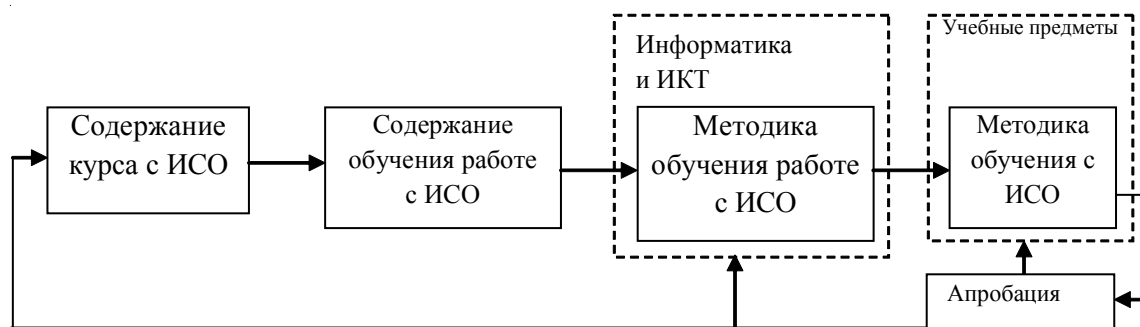


Рис. 2. Отбор содержания обучения работе с интерактивным средством обучения

- создают эмоциональное отношение обучающихся к учебной информации;
- усиливают интерес обучающихся к учебе путем применения оригинальных, новых конструкций, приборов, оборудования;
- делают доступным для обучающихся такой материал, который без интерактивного оборудования недоступен;
- активизируют познавательную деятельность обучающихся, способствуют сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности;
- являются средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний;
- иллюстрируют связь теории с практикой;
- создают условия для использования наиболее эффективных форм и методов обучения, реализации основных принципов целостного педагогического процесса и правил обучения (от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному);

- экономят учебное время, энергию педагога и обучающихся за счет уплотнения учебной информации и ускорения темпа.

Практика показывает, что при планировании учебного процесса дидактические возможности интерактивных средств обучения либо учитываются неполно, либо совсем не учитываются. Именно учет дидактических возможностей и полная их реализация при планировании учебного процесса являются скрытым резервом повышения качества и эффективности учебного процесса. Выделим основные этапы отбора содержания обучения, где планируется использовать новое интерактивное средство обучения, что может быть программный продукт, или техническое устройство или система в комплексе. Для этого на первом этапе проводится анализ содержания учебного предмета, например, математики, где планируется применение новой технологии и дидактических возможностей данной технологии. Здесь определяется перечень тем, где эти технологии целесообразно использовать и ожидается педагогический эффект. На основании этого анализа разрабатываются методические материалы по выделенным темам. Затем осуществляется апробация в реальной практике обучения с использованием методических материалов, в ходе которой становится понятно, правильно ли были выбраны темы, в которых оправданно применение новой технологии, следует ли дополнить список тем, исключить какие-то темы из списка, какие темы раскрыты неполностью в учебном курсе и где новая технология позволит расширить и углубить содержание курса без существенного увеличения учебного времени, где имеются иные скрытые резервы повышения качества и эффективности обучения. Данный процесс носит итерационный характер и является сходящимся. После нескольких итераций должно сформироваться рациональное содержание обучения с применением интерактивных технологий, учитывающее дидактические возможности этих технологий и ориентированное на их эффективное применение.

Для отбора содержания материала учебных предметов, где активно внедряются и применяются интерактивные средства обучения, были разработаны следующие концептуальные положения:

Формировать навыки работы с новой технологией необходимо в курсе информатики.

Введение нового содержания по современным интерактивным технологиям не должно существенно изменять сложившееся содержание курса информатики, а напротив, расширять и углублять его.

Учебный материал по обучению работе с новым интерактивными средствами в курсе информатики должен ориентироваться на опережение учебного материала других дисциплин: где планируется применять данную технологию.

Необходимо осуществление комплекса организационно-методических мер, направленных на апробацию, доработку и внедрение нового комплекса методического обеспечения обучения информатике, и других учебных предметов с использованием современных интерактивных технологий;

повышение квалификации педагогов в области методики применения современных интерактивных технологий в конкретных учебных предметах;

освещение опыта в периодической педагогической печати.

Согласно разработанной концепции применения интерактивных технологий, обучение работе с новым средством обучения должно осуществляться в курсе информатики и носить опережающий характер по отношению к содержанию других учебных предметов. В этом случае отбор содержания обучения с использованием новой технологии должен охватывать два направления: обучение работе с самой технологией и применение этой технологии в обучении соответствующей дисциплине (рис. 2).

Из представленной модели видно, что после определения перечня тем, в которых целесообразно использование новой технологии, формируется содержание в области обучения работы с ней. Затем на основе полученного содержания разрабатывается методика обучения работе с интерактивным средством обучения в курсе информатики, которая должна носить опережающий характер к учебному материалу предметов, на которых будет применяться. Здесь формируются только навыки работы с технологией, не углубляясь в суть предметов. Затем полученные знания умения и навыки работы с технологией будут применяться для изучения конкретных предметов. Этот процесс также носит итерационный характер. После серии итераций должно быть создана рациональная методика обучения с использованием интерактивных средств обучения, которая позволит значительно повысить качество и эффективность обучения.

Интерактивные средства обучения интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетенций, к которым относятся в первую очередь информационная и коммуникативная. Они открывают принципиально новые методические подходы в системе образования. Имеющиеся программные продукты, в том числе интерактивный учебный комплект позволяют повысить эффективность обучения.

Применение интерактивных средств обучения в учебном процессе позволяет

- решить задачи гуманизации образования;
- повысить эффективность учебного процесса;
- развить личностные качества обучаемых (обученность, обучаемость, способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, отношение к труду);
- развить коммуникативные и социальные способности обучаемых;

- существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения за счет поставления каждому обучаемому персонального педагога, роль которого выполняет интерактивное средство обучения;

- определить обучаемого в качестве активного субъекта познания, признать его самооценку;
- учесть субъективный опыт обучаемого, его индивидуальные особенности;
- осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается;
- привить обучаемому навыки работы с современными технологиями, что способствует его адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач.

Интерактивные средства обучения уже доказали свою эффективность в учебном процессе. Предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации в сочетании с интерактивностью, обеспечивая качественно новый уровень обучения.

*\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-36-01223*

#### Библиографический список

1. Пекшева, А.Г. Использование средств ИКТ для интерактивной когнитивной визуализации учебного материала // Информатика и образование. – 2012. – № 10.
2. Помелова, М.С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде // Вестник МГОУ. – 2011. – № 4. – Сер.: Педагогика.
3. Рабинович, П.Д. О техносфере нашей новой школы // Образовательная политика. – 2010. – № 11-12.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М., 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

#### Bibliography

1. Peksheva, A.G. Ispoljzovanie sredstv IKT dlya interaktivnoy kognitivnoy vizualizacii uchebnogo materiala // Informatika i obrazovanie. – 2012. – № 10.
2. Pomelova, M.S. Interaktivnihe sredstva obucheniya v innovacionnoy obrazovatel'noy srede // Vestnik MGOU. – 2011. – № 4. – Ser.: Pedagogika.
3. Rabinovich, P.D. O tekhnosfere nashey novoy shkolih // Obrazovatel'naya politika. – 2010. – № 11-12.
4. Podlasihy, I.P. Pedagogika. Novihy kurs: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. – M., 1999. – Kn. 1: Obshie osnovih. Process obucheniya.

*Статья поступила в редакцию 13.02.14*

УДК. 370.622

*Belovolov V.A., Sultanbekov T.I. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON.* In the work the results of the theoretical analysis of a problem of understanding of the educational environment in the modern pedagogy are presented. The author analyzes definitions of the concept of «educational environment» and observes the views of the scientific community on the notion of «educational environment». The pedagogical importance and specific features of a military institute are noted.

**Key words:** educational environment, professional training of cadets, military institute, pedagogical environment, components of the environment.

**В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru; **Т.И. Султанбеков**, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, г. Новосибирск, E-mail: sultanbekovti@bk.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы понимания образовательной среды в современной педагогике, анализируются основные дефиниции понятия «образовательная среда». Рассматриваются представления научного сообщества о понятии «образовательная среда». Отмечается педагогическое значение, раскрываются особенности и специфика образовательной среды военного института.

**Ключевые слова:** образовательная среда, профессиональная подготовка курсантов, военный вуз, педагогическая среда, компоненты среды.

Система военного образования России, по мнению многих авторов [1; 2], является уникальным социальным явлением. Именно для военного образования важным является бережное отношение к позитивным результатам военных реформ. Исследователи [3] полагают, что изучение отечественного опыта подготовки офицерских кадров, творческое использование таких его компонентов, как создание оптимальной сети военно-учебных заведений, мощного научно-педагогического потенциала, бережное использование военно-исторического наследия, многовекового служебно-боевого опыта, традиций военного образования, возможностей образовательной среды военного вуза являются важнейшими факторами, эффективной профессиональной подготовки военных кадров.

При рассмотрении профессиональной подготовки курсантов в военном вузе внутренних войск МВД России необходимо, прежде всего, осуществить теоретическое обоснование понятия «образовательная среда» как социально-педагогического феномена.

В рамках предмета нашего исследования представляют научный интерес труды зарубежных и отечественных ученых

(Л.Б. Бугаева, Г.А. Андреева, Я.А. Кан, П.А. Сорокин, В.А. Лекторский, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Дж. Ра-вен, Ж.-Ж. Руссо, Э. Дюркгейм, Ю.С. Мануйлов и др.), в которых образовательная среда рассматривается как неотъемлемая часть общественной системы. Авторы отмечают связь образования и среды в различные исторические периоды.

В основе содержания термина «образовательная среда» лежит понятие «среда». С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в Толковом словаре русского языка дают следующее определение понятия «среда»: 1) вещество, заполняющее пространство, а так же тела окружающие что-нибудь; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 3) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а так же совокупность людей, связанных общностью этих условий [4].

В научной литературе понятие среды раскрывается через категории: пространство, окружение, условия.

Пространство понимается философами как форма бытия и ориентирует нас на взаимодействие как внутри пространства, так и вне его. Взаимодействие осуществляется через событие,

то есть устанавливается связь с категорией времени. Наряду с физическим пространством выделено биологическое и социальное пространство.

Термин «окружение» использовал социолог Т. Парсонс, вводя понятие «ситуационное окружение», понимаемое им как изменяемые и неизменяемые факторы окружения, по отношению к которым направлено действие и от которых оно зависит [5].

В философском энциклопедическом словаре дано понятие «среда социальная», под которым понимается окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности [6].

П.А. Сорокин выделяет важные, на наш взгляд, две особенности в представлении среды как социального пространства. Первая из них – представление о пространстве взаимоотношений индивидов с возможностью для них перемещаться в горизонтальном и вертикальном направлениях в соответствии с созданной иерархией. Вторая – многомерность, которая выражается в способности индивидов группироваться в разнообразные системы для взаимодействия [7].

Для теоретико-методологического обоснования изучаемого нами феномена важен подход социолога В.А. Лекторского о среде как совокупности условий и влияний, окружающих человека, а также совокупности людей, связанных общностью этих условий [8].

В психологии (В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Е.Д. Божович, А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов и др.) так же отводится особая роль проблемам изучения воздействия среды на личность, отношение и развитие личности в условиях среды. Так, В.В. Давыдов рассматривал социум в качестве взаимодействия индивида и среды, а точнее, как приспособления первого ко второй, как подготовки индивида к социальным институтам.

Для А.Н. Леонтьева среда – это, прежде всего то, что создано человеком, в том числе человеческое творчество и культура [9].

В.В. Рубцов отмечает, что для человека среда существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязях, коммуникации и других процессах и представляет собой некий мир [10].

Понимание содержания понятия «среда», предложенное Л.С. Выготским, придает ей определенный масштаб. Среда, в трактовке ученого-психолога, выступает в качестве источника развития по отношению к специфическим для человека свойствам и формам деятельности.

По мнению Н.Б. Крыловой, существует множество сред, в которых происходит социализация, индивидуализация и культурная идентификация ребенка, в том числе социокультурная, общеобразовательная, обучающая, информационная и непосредственно коммуникационная среда [11].

Многие исследователи применяют теорию систем при изучении социокультурной образовательной среды, подчеркивая, что человек рассматривается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях применяется общенаучная методология системного подхода и, в частности, синергетика (В.Г. Афанасьев, Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, Т. Парсонс, Ю.А. Урманцев, Э.Г. Юдин и др.). Синергетика делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти открытые системы осуществляют постоянное активное взаимодействие с окружающей средой. Синергетический подход основывается на равновесности случайного и необходимого в жизни сложных систем, которые взаимодополняют друг друга.

Средовый подход в воспитании как формально-логическая теория и технология опосредованного управления развитием и формированием личности рассматривается в работах Ю.С. Мануйлова [12].

Подводя итог описанным выше подходам, можно отметить, что все они доказывают факт зависимости поведения человека от широкого набора средовых характеристик, которые, в свою очередь, находятся в сложных взаимосвязях друг с другом.

Исходя из того, что объектом нашего исследования является именно образовательная среда военного института, перед нами встает задача проследить изменение концепций влияния образовательной среды на формирование, развитие человека, его потенциала в рамках педагогической науки.

Современные исследователи близки в понимании больших потенциальных возможностей, которыми обладает образовательная среда для развития и саморазвития личности (О.С. Газман,

Н.Б. Крылова, Г.А. Ковалев, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слабодчикова, Л.Н. Седова, В.И. Ясвин и др.). Однако воспитательный потенциал среды ученые определяют по-разному. Одни полагают, что среда является способом преобразования внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова и др.); другие рассматривают среду, наполненную нравственно-эстетическими ценностями, которая дает способ жить и развиваться; создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер, Б.П. Юсов и др.). Третьи понимают среду как целостную социокультурную систему, которая способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает отношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов и др.). Ряд ученых считают, что среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых человеку для жизни (Л.П. Бугаева, Н.В. Гусева и др.).

А.А. Макареня приходит к выводу, что понятие среды в образовании неоднозначно, оно определяется объективным и субъективным отношением участников образовательного процесса к окружающей действительности, к способам ее отображения, к представлениям ее в виде учебной информации, к ее восприятию [13].

Как уже было отмечено, при средовом подходе доминантой воспитания предстает взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса и культурно-образовательной среды, в результате чего учащиеся овладевают духовно-нравственными ценностями. Исследователи (Н.В. Смирнова, С.Д. Дерябо, Т.В. Менг, В.А. Ясвин, Дж. Гибсон и др.) рассматривают образовательную среду как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций; и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности учащегося.

По мнению С.Д. Дерябо, образовательная среда является совокупностью всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [14].

Согласно исследованиям Т.В. Менг, образовательную среду необходимо представлять как многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей [15].

В работах В.А. Ясвина образовательная среда выступает как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Понятие «образовательная среда» выступает как «родовое» для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда» и т.п. [16].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что существуют различные направления в определении сущности и свойств образовательной среды. Так, представители информационного направления (М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник и др.) ориентируются на создание образовательной среды, взаимодействующей с обучаемым на уровне присвоения знания, развития его практической, познавательной деятельности. Социально-психологическое направление средо-ориентированного подхода (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский и др.) характеризуется тем, что в контексте изучения комплексного взаимодействия социальной, предметно-пространственной, информационной сред – образовательная среда рассматривается как средство, условие конструирования «собственной среды развития» обучающего, что позволяет раскрываться индивидуальности. В концепции педагогического конструирования Н.В. Кузьминой предполагается возможность организации поддержки деятельности в процессе освоения учебной информации, что способствует его развитию и определяет индивидуальный познавательный стиль.

Для теоретико-методологического определения исследуемого нами феномена важно подчеркнуть, что образовательная среда военного вуза не существует изолированно от образовательной системы в целом. Она неразрывно связана с образовательным процессом, его спецификой и организацией [17; 18]. Приоритет выбора той или иной педагогической системы, построение взаимодействия обучающегося с образовательной средой, непрерывно

связан с нормативно-правовой базой функционирования и тенденциями развития системы отечественного образования, которая обеспечивает процесс подготовки специалистов.

Исключительно важным для нашего исследования является теоретико-методологический вывод о том, что образовательную среду высшего учебного заведения внутренних войск МВД

России целесообразно рассматривать: во-первых, как целостную систему, компоненты которой во взаимодействии друг с другом обеспечивают воспитательный и развивающий потенциал среды; во-вторых, с позиции взаимодействия индивида и среды, а в-третьих, в качестве неотъемлемого источника социализации личности, формирования и развития человека.

#### Библиографический список

1. Беловолов, В.А. К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск МВД России в условиях знаково-контекстного обучения / В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.А. Куценко, А.Н. Нежелской // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9.
2. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
3. Беловолова, С.П. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ / Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1996.
5. Парсонс, Т. Общетеоретические проблемы социологии / под ред. Р.К. Мертон, Л. Брума, Л.С. Котрелла. // Социология сегодня: проблемы и перспективы. – М., 1965.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. – М., 1983.
7. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / под ред. А. Ю. Согомонова. – М., 1992.
8. Лекторский, В.А. Мультикультурализм и диалог культур // Тез. докл. XI Междунар. Лихачевских научных чтений. – СПб., 2011.
9. Леонтьев, А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1998. – № 1.
10. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., 2002.
11. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М., 2003.
12. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М., 2002.
13. Макареня, А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. – Тюмень, 1997.
14. Дерябо, С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды: пособ. для учителя / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М., 1997.
15. Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. – М., 2011.
16. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.
17. Беловолов, В.А. К вопросу о дистанционном обучении / В.А. Беловолов, Д.Ю. Янголь, С.П. Беловолова, С.А. Куценко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
18. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.

#### Bibliography

1. Belovolov, V.A. K voprosu o formirovanii professional'noy kompetentnosti u budutikh oficerov vnutrennikh voysk MVD Rossii v usloviyakh znakov-kontekstnogo obucheniya / V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.A. Kucenko, A.N. Nezhelskoi // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 9.
2. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noy podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
3. Belovolova, S.P. Problemnye voprosy processa adaptatsii kursantov pervogo kursa k obucheniyu v voennikh vuzakh vnutrennikh voysk MVD RF / Belovolova S.P., Skvortsov I.M., Bunin S.V., Belovolov V.A. // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
4. Ozhegov, S. I. Tolkoviy slovar' russkogo yazhka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vihrzheniy / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. – M., 1996.
5. Parsons, T. Obthetoreticheskie problemih sociologii / pod red. R.K. Mertona, L. Bruma, L.S. Kotrella. // Sociologiya segodnya: problemih i perspektivih. – M., 1965.
6. Filosofskiy ehnciklopedicheskij slovar' / pod red. L.F. Iljichyova, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovalyova, V.G. Panova. – M., 1983.
7. Sorokin, P. Chelovek. Civilizatsiya. Obthestvo / pod red. A. Yu. Sogomonova. – M., 1992.
8. Lektorskiy, V.A. Multikultjuralizm i dialog kultjur // Tez. dokl. XI Mezhdunar. Likhachevskikh nauchnikh chteniy. – SPb., 2011.
9. Leontjev, A.N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L.S. Vihgotskogo // Voprosih psikhologii. – 1998. – № 1.
10. Rubcov, V.V. Proektirovanie razvivayuthey obrazovatel'noy sredih shkolih / V.V. Rubcov, T.G. Ivoshina. – M., 2002.
11. Krihlova, N.B. Ocherki ponimayuthey pedagogiki / N.B. Krihlova, E.A. Aleksandrova. – M., 2003.
12. Manuyilov, Yu.S. Sredovoy podkhod v vospitanii. – M., 2002.
13. Makarenia, A.A. Kultjurotvorcheskaya sreda: status, struktura, funkcionirovanie. – Tyumenj, 1997.
14. Deryabo, S.D. Uchitel'yu o diagnostike ehffektivnosti obrazovatel'noy sredih: posob. dlya uchitelya / pod red. V.P. Lebedevoy, V.I. Panova. – M., 1997.
15. Meng, T.V. Issledovanie obrazovatel'noy sredih: problemih, podkhodih, modeli. – M., 2011.
16. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 2001.
17. Belovolov, V.A. K voprosu o distancionnom obuchenii / V.A. Belovolov, D.Yu. Yangolj, S.P. Belovolova, S.A. Kucenko // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
18. Levin, E.M. Realizatsiya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «professional'naya deyatel'nost' oficera vnutrennikh voysk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 371

**Zhurakovskaya V. MODERNIZED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE FORMATION OF INDIVIDUALITY OF A STUDENT.** The authors proposes a classification of pedagogical technologies based on such features as a degree of novelty; such types as a modified technology, a combined technology, the innovative technology are distinguished; their contents is defined. The author gives a special attention to one of modified technologies – a game-involving technology that is used to form scientific notions. The stage of arranging a business game for formation of scientific notions is shown. The author gives an example of the business game «The production of air conditioners» and how it helps in forming of the notion of «manager».

**Key words:** pedagogical technology, technology of a modified type, business game, development of individuality of a student.

**В.М. Журавковская**, канд. пед. наук, доц. каф. развития образования, Академия социального управления Московской области, г. Истра, E-mail: gvera66@mail.ru

## МОДЕРНИЗИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье предложена классификация педагогических технологий по такому классификационному признаку как степень новизны: модифицированная технология, технология комбинаторного вида, технология новаторского вида; представлены их определения. Предложена к рассмотрению одна из модифицированных технологий – игровая технология по формированию научных понятий: процессуальная стадия проектирования деловой игры по формированию научных понятий и конкретный пример деловой игры – «Производство кондиционеров» по формированию понятия «менеджер».

**Ключевые слова:** педагогическая технология, технология модифицированного вида, деловая игра, развитие индивидуальности обучающегося.

Гуманистическая педагогика создала предпосылки для возникновения в ее контексте личностно ориентированных концепций, положенных в основу стратегических направлений развития системы школьного образования и ее модернизации: психолого-дидактические концепции личностно ориентированного образования (Е.Б. Бондаревская, О.С. Газман, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Анализ этих концепций показал, что общими чертами вызванных ими преобразований явились: закрепление за учеником статуса субъекта образования и собственной жизни, обладающего *уникальной индивидуальностью*; педагогическая *поддержка детской индивидуальности* рассматриваются как главная цель образования; наряду с социализацией важное значение придается персонализации и другим внутренним механизмам *индивидуального саморазвития* и др. Однако педагогических технологий, которые способствовали бы становлению, развитию индивидуальности обучающегося, на сегодняшний день не разработано.

В нашем исследовании спроектированы и апробированы педагогические технологии становления индивидуальности обучающегося. Такими технологиями явились технологии комбинаторного вида, включающие в себя, в том числе, модифицированные технологии.

Исходя из классификации инновационных проектов М.М. Поташника [1], в нашем исследовании предлагается классификация педагогических технологий по такому классификационному признаку, как степень новизны: *модернизированная технология, технология комбинаторного вида, технология прогрессивного вида*.

*Под технологией прогрессивного вида* понимается технология, разработанная на основе новой научной концепции, включающая инновационные идеи, методики, формы, средства достижения планируемых результатов обучения.

*Под модернизированной педагогической технологией* понимается технология, основанная на развитии прежних идей, лежащих в основе научной концепции, привнесение новых идей в известные методики, формы, средства обучения, ориентированные на достижение ее планируемых результатов.

*Под педагогической технологией комбинаторного вида* понимается технология, разработанная на основе новой или известной научной концепции и представляющая собой целостную систему технологий, методик обучения, известных и модернизированных, алгоритм взаимодействия которых при обязательном его выполнении, приводит к достижению планируемых результатов.

Предложим к рассмотрению одну из модернизированных технологий, представленных в нашем исследовании, – игровую технологию по формированию научных понятий. Модернизированные технологии предполагают привнесение новых идей, методик, форм, средств обучения в уже известные. Несмотря на то, что в педагогической литературе не представлено единой структуры деловой игры, тем не менее, различия между их структурными компонентами (ходом деловой игры) незначительные.

Игровая технология по формированию научных понятий отличается от деловой игры [2] ее процессуальной стадией проектирования (ходом ее реализации), которая основывается на подходе к формированию научных понятий, разработанному Г.А. Буткиным, И.А. Володарской, Н.Ф. Талызиной [3]. То есть

процессуальная стадия деловой игры включает этапы формирования научного понятия. Необходимость этого введения обусловлена названием деловой игры *по формированию научных понятий*.

Процессуальная стадия проектирования деловой игры по формированию научных понятий включает: 1. Выявить понятие, подлежащее усвоению. 2. Выявить в понятии родовые и видовые признаки. 3. Разработать сценарий игры, ее алгоритм, включающий деятельность учащихся, в ходе которой они познакомятся с существенными признаками понятия. 4. Определить виды деятельности учащихся, в ходе которых они ознакомятся с существенными признаками понятия, из всех освоенных свойств определяемого понятия выберут родовые и видовые признаки, необходимые и достаточные. 5. Разработать систему вопросов для подведения учащихся к формулированию определения рассматриваемого понятия. 6. Формулирование учащимися определения понятия через родовидовые признаки.

Приведем пример деловой игры «Производство кондиционеров» по формированию понятия «менеджер»

**Ход деловой игры**

**1. Введение в игру. Формулирование проблемы, связанной с определением научного понятия:**

Учитель обращается к ученикам с вопросом: что они понимают под понятием «менеджер»? В каких сферах деятельности работают менеджеры? Насколько важна эта профессия? Далее учитель обращает внимание учеников на то, что профессия менеджер необходима в разных сферах деятельности, но, что является сущностью этого понятия, в ответах учеников не прозвучало. Возникает проблема: что понимать под понятием «менеджер»? Чтобы разрешить эту проблему, учитель предлагает учащимся принять участие в деловой игре, в результате которой они сформулируют определение понятия «менеджер». Для того чтобы это осуществить нужно знать достаточно информации о деятельности менеджера. Поскольку одной из главных ролей в игре является роль менеджера, учитель предлагает ученикам внимательно следить за деятельностью менеджера и записывать в таблицу 1 (в первый ее столбик) все признаки понятия «менеджер», то есть все характеристики его как менеджера, которые он проявит в ходе игры.

**2. Деятельность обучающихся, в ходе которой они знакомятся с признаками научного понятия.**

**А) Первый этап игры: планирование деятельности предприятия менеджерами.** Ученик – «директор» предприятия по производству кондиционеров объявляет о том, что он нанял на работу менеджеров: топ-менеджера высшего звена и менеджера среднего звена. Директор предоставляет слово топ-менеджеру (учителю класса). Топ-менеджер говорит о том, что, проанализировав деятельность предприятия в конкурентной среде, была разработана *стратегия его развития*, включающая: достижение благоприятного финансового состояния предприятия; достижение продолжительного и устойчивого функционирования предприятия по производству кондиционеров «Sumsung» на рынках реализации продукции; достижение долговременного конкурентного преимущества на основе использования сильных сторон компании, компенсации слабых сторон; размещение продукции на другой рыночной нише с меньшей конкурентной средой.

Для реализации стратегии развития предприятия топ-менеджером было произведено планирование деятельности предприятия, которое включало:

– *цели развития предприятия*, сформулированные членами правления и топ-менеджером: предоставить потребителю качественно новый продукт- кондиционеры «Sumsung-2» – элитная продукция; осуществить производство кондиционеров в объеме 140 тыс. штук; произвести реализацию продукции на рынках (перечисляются рынки сбыта продукции), то есть расширить географию продаж; получить прибыль на используемый капитал в размере не менее 30%; сохранить рост прибыли, пропорциональный росту объема продаж;

– *задачи развития предприятия*: произвести реконструкцию производственных цехов.

Перед учащимися (работниками предприятия) выступает менеджер среднего звена (учитель класса).

*Цели, сформулированные менеджером среднего звена*: добиться того, чтобы продукция, производимая предприятием, превосходила по качеству и ассортименту товары конкурентов; стремиться к тому, чтобы предприятие было назначено инженер-технолог, который будет отвечать за правильность технологического процесса, качество продукции, то есть он ответственен за контроль и своевременное предоставление информации (отчета) менеджеру.

*Задачи, сформулированные менеджером среднего звена*: внедрение новой продукции; автоматизация производственных процессов; создание отдела по исследованию и разработкам технологических тенденций, новинок; организация производственных процессов в целях обеспечения выполнения плановых заданий.

Менеджер среднего звена сообщает, что в его планы входит изменение структуры управления предприятием. Основных цехов будет три. В первом и во втором цехах будут производиться основные комплектующие кондиционеров (веера – полуфабрикаты), во втором – собираться комплектующие (веера будут закреплять степлером). В каждом цехе будет назначен инженер-технолог, который будет отвечать за правильность технологического процесса, качество продукции, то есть он ответственен за контроль и своевременное предоставление информации (отчета) менеджеру.

Далее менеджер говорит о том, что в его обязанности входит управление деятельностью отделом по исследованию и разработкам технологических тенденций, новинок, сотрудники которого должны знакомить его со всеми новинками в мире бизнеса, техники и технологий. Менеджер приглашает к себе на совещание инженеров-технологов, в ходе которого он объяснит (как им, так и всему классу одновременно), какие новые технологии планируется ввести в производство кондиционеров. Для производства кондиционеров (вееров), сообщает менеджер, будут использованы компьютеры. Менеджер показывает листы бумаги размером А4, на которых напечатаны на компьютере линии поперек листа строго через один и тот же интервал, цветные звезды – товарный знак – дизайнерское решение (по краю веера), надпись «Кондиционер «Sumsung-2» (логотип). Работникам предприятия первого и второго цехов необходимо согнуть листы по напечатанным линиям, чтобы получился веер, технология – осуществить контроль качества. Кондиционеры (веера) необходимо передать в третий цех. Инженер-технолог третьего цеха проверит качество кондиционеров (вееров), затем рабочий закрепит веера степлером (на стороне, противоположной той, где напечатаны звезды). Инженер-технолог еще раз проверит качество всех кондиционеров и передаст всю информацию о выполнении плана менеджеру. На этом процесс производства кондиционеров можно считать законченным. Но на самом деле, в производственных условиях, объясняет менеджер, ему еще необходимо собрать информацию о состоянии деятельности предприятия, ее результатах, произвести оценку этой деятельности, анализ причин отклонения и факторов, если они имелись, влияющих на результаты деятельности, подготовку и реализацию решений, направленных на достижение поставленных целей развития предприятия.

Менеджер делит класс на три группы – три цеха. В первом и во втором цехах назначает инженеров-технологов, отвечающих за качество и количество выпускаемых кондиционеров. В третьей цехе оставляет 2 человека: технолога и рабочего. Менеджер дает задание работникам предприятия: за рабочую смену- 5-10 мин. произвести кондиционеров высокого качества в определенном объеме (называет).

*Б) Второй этап игры: производство продукции участниками игры.* На втором этапе игры учащиеся производят конди-

ционеры (веера). Затем технологи докладывают менеджеру о количестве качественно произведенной продукции, и определяется окончательная цифра кондиционеров, произведенных предприятием за смену.

*В) Третий этап игры: анализ деятельности предприятия менеджером.* Менеджер благодарит всех за работу, отмечает денежной премией цех или отдельных рабочих, которые при производстве кондиционеров изготовили комплектующие высокого качества в нужном объеме. Кроме этого, менеджер повышает в должности технолога того цеха, который справился с заданием, так как он ответственен за работу цеха. Тех рабочих (учащихся), которые меньше всего произвели комплектующих, менеджер отправляет на курсы повышения квалификации. Менеджер сообщает, что на предприятии планируется разработка и внедрение новой модели кондиционера «Sumsung-3» высокого качества, которую будут производить параллельно с предыдущей моделью «Sumsung-2», поэтому менеджер принимает управленческое решение- внедрение новых технологий в работу этого цеха. Менеджер объясняет, сколько необходимо произвести кондиционеров «Sumsung-3», поскольку топ-менеджером организовано заключение контрактов на определенные сроки по продаже покупателю произведенной продукции, предусматривающих точные расценки на нее.

*3. Решение проблемы: подведение учащихся к формулированию понятия через родо-видовые признаки* (работа учащихся в группах или индивидуально). Учитель выступает в роли ведущего, объявляет, что игра закончена. Обращает внимание, что учащиеся справились с проблемой: выпустили запланированное количество кондиционеров. Теперь необходимо приступить к определению понятия «менеджер».

Учитель выясняет, с какими существенными признаками понятия «менеджер» учащиеся познакомились в ходе игры, выясняет, какие из них учащиеся занесли в первый столбик таблицы 1.

*Учитель дает задание учащимся (работа учащихся в группах или индивидуально):* определить, какое понятие может быть взято в качестве гипотетически родового понятия для понятия «менеджер»; определить по таблице 1, которую они заполнили, общие признаки понятия «менеджер» и родового понятия, выделить их жирным курсивом или подчеркнуть; определить видовые признаки понятия «менеджер»; записать определение понятия «менеджер» через родовидовые признаки.

*Примечание:* для того, чтобы учитель мог управлять деловой игрой, он должен подготовить собственное решение проблемы, предвидеть, какое решение проблемы могут разработать учащиеся.

*Примерное решение проблемы учителем:* в качестве гипотетически родового понятия для понятия «менеджер» можно взять понятие «специалист», производя обобщение понятия «менеджер». Общими признаками для понятий «специалист» и «менеджер» можно считать те, которые выделены жирным курсивом в колонке «Общие признаки понятия «менеджер» (таблица 1). Остальные признаки понятия «менеджер», не выделенные жирным шрифтом, будут относиться к его видовым признакам. То есть одинаковыми общими признаками для обоих понятий являются родовые признаки понятия «менеджер», а отличными – видовые признаки. Из двух понятий – «менеджер» и «специалист» – последнее является родовым. Из всех видовых признаков выбираем «необходимые и достаточные» признаки понятия «менеджер», добавляя которые по одному к родовым признакам, получаем определение понятия «менеджер».

Под понятием «управление» понимают процесс *планирования, организации, мотивации и контроля*, необходимые для того, чтобы сформировать и достичь цели организации предприятия, производства, фирмы. Если посмотреть на родовые признаки понятия «менеджер», которые выделены жирным курсивом в таблице 1, то они совпадают с признаками понятия «управление», следовательно, ближайшим родом понятия «менеджер» будет – *специалист по управлению*.

Тогда определение понятия «менеджер» может быть сформулировано следующим образом:

– *менеджер – это специалист по управлению, разрабатывающий стратегию развития предприятия;*

– *менеджер – это специалист по управлению, ответственный за качество и количество произведенной продукции предприятия, то есть за эффективную работу предприятия.*

Таблица 1

Признаки понятия «менеджер»  
(один из примеров заполнения учащимися таблицы 1)

Общие признаки понятия «менеджер»	Существенные, несущественные признаки понятия «менеджер»	Необходимые, достаточные, необходимые и достаточные признаки понятия «менеджер»
наемный работник; наемный управляющий	существенный	необходимый
<b>определяет цели управления</b>	существенный	
<b>определяет организационную структуру управления предприятием, то есть организует деятельность предприятия</b>	существенный	
<b>планирует деятельность управления, то есть управляет</b>	существенный	
<b>принимает управленческие решения</b>	существенный	
<b>ответственен за управленческое решение</b>	существенный	
<b>производит коммуникацию и контроль; сбор и обработка управленческой информации</b>	существенный	
<b>производит делегирование полномочий</b>	существенный	
<b>повышает в должности, отмечает денежной премией, то есть мотивирует</b>	существенный	
разрабатывает стратегию развития предприятия	существенный	необходимые и достаточные свойства
ответственен за качество и количество произведенной продукции предприятия, то есть за эффективную работу предприятия	существенный	необходимые и достаточные свойства
знакомится со всеми новинками в мире бизнеса, техники и технологий, способствует их внедрению	существенный	необходимый
отправляет на курсы повышения квалификации	несущественный	необходимые
доброжелателен с подчиненными (благодарит их за работу)	несущественный	необходимые
лидер, так как способен влиять на людей	несущественный	необходимые
умеет видеть проблемы и решать их	существенные	необходимые
обладает достаточными знаниями и умениями	существенные	необходимые
производит анализ рынка	существенный	необходимые
работает с партнерами	существенный	необходимые

Необходимо отметить, что приведенные определения понятия «менеджер», являются примерными ответами на проблему, которая решается в рамках деловой игры. Учащиеся предлагают другие определения понятия «менеджер».

**4. Рефлексия деловой игры:** интеллектуальная, личностная, коммуникативная.

Таким образом, разработанная нами деловая игра по формированию научных понятий, ориентирована на решение проблемы, связанной с выявлением сущности научного понятия, определением его формулировки. Проблема, решаемая в рамках деловой игры, относится к заданию открытого вида (исследовательского вида), так как при формулировании определения понятия учащиеся могут описать его через разные родовые и видовые признаки.

Педагогической целью деловой игры по формированию научных понятий является формирование у учащихся способ-

ности устанавливать причинно-следственные связи; мыслить аргументировано, объективно, логично; адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям; мыслить альтернативно; вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами. Вышеперечисленные характеристики отражают сформированность у учащихся таких компонентов опыта становления их индивидуальности как ментальный и критический. То есть разработанная деловая игра по формированию научных понятий ориентирована на становление индивидуальности обучающегося, так как она подразумевает получение учеником результата, отличающегося уникальностью, обусловленного индивидуальным интеллектуальным стилем мышления, выраженного в определенной мере его самостоятельности, творческом подходе по отношению к проблеме, стоящей перед ним.

#### Библиографический список

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М., 2007..
2. Поташник, М.М. Как подготовить проект на получение грантов: методич. пособие. – М., 2005.
3. Буткин, А.Г. Усвоение научных понятий в школе / А.Г. Буткин, И.А. Володарская, Н.Ф. Талызина. – М., 1999.

#### Bibliography

1. Panfilova, A.P. Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedeniy / pod obth. red. V.A. Slastyonina, I.A. Kolesnikovoy. – M., 2007..
2. Potashnik, M.M. Kak podgotovit' proekt na poluchenie grantov: metodich. posobie. – M., 2005.
3. Butkin, A.G. Usvoenie nauchnykh ponyatiy v shkole / A.G. Butkin, I.A. Volodarskaya, N.F. Talizhina. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 22.02.14

УДК 371

**Zhurakovskaya V. THE STRUCTURE OF EXPERIENCE IN BUILDING INDIVIDUALITY OF A STUDENT AS A BASIS FOR HIS FORMATION.** The article proves that the experience of forming an individuality of a learner should be considered on the basis of his individual experience. The researcher analyses the psychological and educational literature that reveals the basics of the individual experience of a person, which serves as a context for considering the



development of individuality of learners by scientists. A hierarchical structure of formation of the experience of building an individuality of a learner has been formed from the perspective of a systemic approach. The researcher defines the systemic linking between experiences and explains the notion of «the experience of forming individuality of a learner».

**Key words: individuality of a learner, individual experience of a person, the experience of forming individuality of a learner, structuring of the experience of forming of individuality of a learner.**

**В.М. Журавовская**, канд. пед. наук, доц., каф. развития образования, Академия социального управления Московской области, г. Истра, E-mail: gvera66@mail.ru

## СТРУКТУРА ОПЫТА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

В статье, на основе анализа психолого-педагогической литературы, раскрывающей сущность индивидуального опыта обучающегося, в контексте которого ученые рассматривают индивидуальность человека, обосновывается, что опыт становления индивидуальности человека следует рассматривать на базе его индивидуального опыта. С позиции системного подхода построена иерархическая структура опыта становления индивидуальности обучающегося, определены системные связи между опытами, дано определение понятия «опыт становления индивидуальности обучающегося», определена его сущность.

**Ключевые слова:** индивидуальность обучающегося, индивидуальный опыт человека, опыт становления индивидуальности обучающегося, структура опыта становления индивидуальности обучающегося.

Одним из главных направлений педагогики XXI века является изучение закономерностей процесса обучения, способствующего развитию индивидуальности обучающегося при организации системы психолого-педагогических воздействий в процессе применения тех или иных методик, технологий обучения. Для того чтобы спроектировать педагогические технологии, способствующие становлению индивидуальности обучающегося, необходимо знать структуру опыта становления индивидуальности обучающегося. Под становлением человека понимаем возникновение определенных его качеств, свойств, которыми ранее он не обладал, образование которых происходит в процессе его развития. Решим проблему разработки структурных компонентов опыта становления индивидуальности обучающегося.

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе развитие индивидуальности человека рассматривается в рамках индивидуального опыта, поэтому обратимся к сущности этой категории. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме выяснения сущности категории «индивидуальный опыт» человека показал, что индивидуальный опыт человека ученые и исследователи трактуют неоднородным образом:

1. В позиции одних ученых (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Ш. Бюлер П. Жане и др.) индивидуальный опыт определяется через жизненный путь, позицию, концепцию жизни, совокупность жизненных смыслов, личностное пространство, определяющее жизненную стратегию; через выбор поступков. Обобщая, *индивидуальный опыт человека с этих позиций определяем как опыт субъекта жизнедеятельности, жизненно-го самоопределения.*

2. В позиции других ученых (К.Н. Вентцель, О.С. Газман, Д. Дьюи, М. Монтессори, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, Э. Фромм) индивидуальный опыт человека трактуется как опыт его самоосуществления, самостоятельного познания, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самовыражения, самообразования, духовного самостроительства своей личности, творческого самовоплощения, самоопределения. Обобщая вышеотмеченное, *индивидуальный опыт с этих позиций определяем как опыт самореализации человека.*

3. Позиция третьих ученых (Ш.А. Амонашвили) включает в себя позиции первых и вторых ученых: индивидуальный опыт – *опыт жизнедеятельности и самореализации.*

Сравнение различных точек зрения ученых на категорию индивидуальный опыт человека показал, что представленные их позиции не входят в противоречие друг с другом. Напротив, понятие «индивидуальный опыт» человека как опыт его самореализации (пункт 2) является более широким по отношению к понятию «индивидуальный опыт» человека как опыт субъекта жизнедеятельности (пункт 1), и включает его в себя. Поскольку под самореализацией личности человека на философском, психологическом, педагогическом уровнях понимают, в том числе

процессы становления, развития индивидуальности человека, то позиции ученых, согласно которым – *становление индивидуальности человека происходит на основе его индивидуального опыта* (Б.Г. Ананьев, К.Н. Вентцель, О.С. Газман, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс) согласуются с сущностью понятия индивидуальный опыт как опыт самореализации человека. Таким образом, на основе вышеизложенного полагаем, что *опыт становления индивидуальности человека следует рассматривать на базе его индивидуального опыта.*

В тоже время существуют и другие точки зрения: «Индивидуальность рассматривается как подструктура личности (А.В. Петровский, В.П. Тугаринов, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева), то есть индивидуальный опыт может быть сформирован на основе личностного опыта. В нашем исследовании придерживаемся концептуальных положений относительно индивидуальности человека, изложенных в работе Б.Г. Ананьева [1], и полагаем понятие «индивидуальность» шире понятия «личность». В противном случае *опыт становления индивидуальности человека формировался бы на основе его личностного опыта*, поскольку полагали бы, что личность более широкое понятие, чем индивидуальность.

Для того чтобы выяснить сущность категории «опыт становления индивидуальности» обучающегося, необходимо определить его структурные компоненты. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в педагогических исследованиях структура опыта становления индивидуальности обучающегося не представлена.

В исследовании представляет интерес, *какие виды опыта входят в состав индивидуального опыта, формируемого в учении, на основе которого формируется опыт становления индивидуальности учащегося.* Для решения этой проблемы обратимся к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и, основанной на ней, концепции учения А.Н. Леонтьева [2]. Согласно А.Н. Леонтьеву, приобретаемые в учении знания и умения являются элементами социального опыта познания и преобразования действительности, накопленного человечеством, зафиксированного в культуре и передаваемого в общении и обучении [2]. «В результате усвоения знание и умение становятся внутренним индивидуальным опытом учащегося, а весь процесс трактуется как интериоризация, как переход от внешнего к внутреннему» [2]. Таким образом, в результате усвоения социального опыта знание и умение становятся внутренним индивидуальным опытом учащегося.

Для определения того, из каких структурных элементов состоит индивидуальный опыт учащегося, выясним, из каких видов опыта состоит социальный опыт, на базе которого он формируется. Обратимся к концепции базового содержания общего образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, 1983 г.) [3] и к культурологической концепции личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской (1990г.), в которой представлено, в том числе понимание содержания личностно ориентированного образования [4, с. 14].



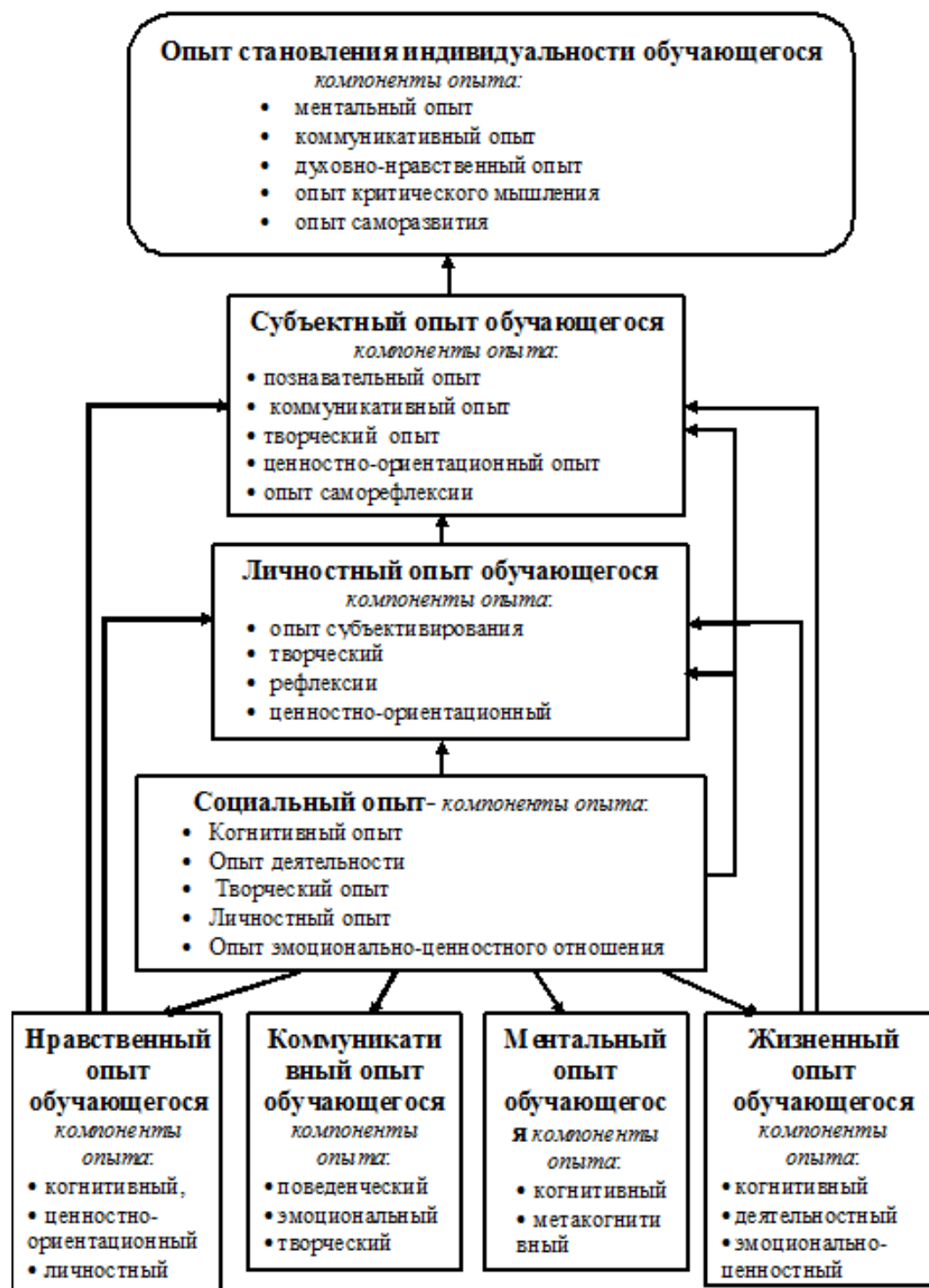


Рис. 1. Структура опыта становления индивидуальности обучающегося

Анализ вышеотмеченных концепций содержания образования показал, что концепция личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской основывается на концепции базового содержания общего образования (В.В. Краевского и др.). Различия между вышеотмеченными концепциями выражаются в *личностном компоненте* концепции Е.В. Бондаревской, предполагающем обеспечение самореализации личности обучающегося, формирование собственной, индивидуальной картины мира у учащихся. В исследовании основываемся на вышеотмеченных концепциях содержания образования. То есть социальный опыт включает в себя компоненты: когнитивный опыт; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционального-ценностного отношения к действительности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); личностный опыт (Е.В. Бондаревская).

Освоение обучающимися «опыта осуществления известных способов деятельности», «опыта творческой деятельности» как компонентов социального объективированного опыта, будет способствовать формированию *ментального опыта обучающегося*. Овладение обучающимися «опыта ценностного отношения к объектам деятельности» как компонента социального объективированного опыта предполагает формирование *нравственного опыта обучающегося*. «Личностный компонент» социального объективированного опыта будет способствовать формированию *личностного опыта обучающегося*.

Согласно Л.С. Выготскому, *общение* является движущей причиной процесса усвоения знаний и как следствие – формирование индивидуального опыта учащегося [5]. Следовательно, в состав индивидуального опыта учащегося, формируемого в учении, входит *коммуникативный опыт*.

Б.Г.Ананьев, разрабатывая концепцию учения, отмечает: «С какой бы стороны мы не рассматривали социальную детерминацию индивидуально-психического развития человека, очевидно, что одним из главнейших ее эффектов является то, что человек как объект общественных воздействий... становится субъектом этих воздействий в результате собственной деятельности» [1, с. 154]. То есть, в состав индивидуального опыта обучающегося, формируемого в учении, входит *субъектный опыт* обучающегося.

Содержание культурно-исторического опыта составляют, прежде всего, понятия о действительности, которые Л.С. Выготский подразделяет на научные (теоретические) и житейские (эмпирические) понятия. Научные понятия отражают сущность предмета. Согласно Л.С. Выготскому, если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней [5]. Следовательно, предметом усвоения в учении является жизненный опыт человека (эмпирические понятия), представленный в содержании культуры. Таким образом, в состав индивидуального опыта учащегося, формируемого в учении, входит *жизненный опыт*.

Обобщая вышеизложенное, отмечаем, что в состав индивидуального опыта, формируемого в учении, входят ментальный, нравственный, личностный, коммуникативный, социальный, жизненный, субъектный опыты, на основе которых формируется *опыт становления индивидуальности учащегося*.

Определение компонентов *опыта становления индивидуальности учащегося*, обусловило построение его структуры (рис. 1). Структура опыта становления индивидуальности человека рассмотрена с позиции системного подхода, на основе исследования компонентов каждого из видов опытов, на базе которых он формируется. Системный подход позволяет рассмотреть опыт становления индивидуальности обучающегося как систему, как единое целое, определить ее структуру, выявить иерархичность ее строения, ее свойства.

Дадим пояснения к рис. 1. Поскольку главной функцией обучения является передача молодому поколению содержания социальной культуры, для ее сохранения, воспроизводства, развития и формирования на ее основе личного социального опыта, то *в основе опыта становления индивидуальности учащегося лежит социальный опыт*, на базе которого он формируется (концепция базового содержания общего образования – В.В. Краевский, И.Я. Лернер) [3].

Ведущую роль в достижении личности необходимого уровня компетентности в общении, занятии позиции в контексте ценностей, интеллектуального развития (когнитивный опыт передается субъекту по линии генетического или *социального наследия*), в познавательной деятельности, развивающейся в единстве учебной и внеучебной деятельности, выполняет социальный опыт (*связь* между социальным опытом и опытами: коммуникативным, нравственным, ментальным, жизненным опытами – *генетическая*).

В основе личностного опыта лежит опыт нравственный, на основе которого он формируется (концепции В.В. Серикова [6]) (*связь* между личностным и нравственным опытом – *свойства*). Одной из функций личностного опыта является включение учения в контекст целостного жизненного опыта человека, обеспечение полноты его проживания, проектирования своего будущего (концепции В.В. Серикова). Между личностным опытом и жизненным существует *связь взаимодействия*.

Социальный опыт личности отражается в его личностном опыте, но не порождает его, так как личностный опыт появляется не в результате процесса усвоения знаний, а в результате собственной активности, извлечения из их массива личностно-значимых знаний, переосмысления их, оценки объектов с точки зрения удовлетворения потребностей личности (концепция Е.В. Бондаревской) (между социальным опытом и личностным *связь функционирования*).

В образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением социального опыта и субъектного опыта ученика, реализуемого им в учении путем их постоянного согласования (концепция И.С. Якиманской) (между субъектным и социальным опытами – *связь взаимодействия*).

Субъектный опыт *формируется на основе жизненного опыта, но не порождается им* (концепция И.С. Якиманской), (между субъектным и жизненным опытами *связь функционирования*) [7].

Считаем, что *личностный опыт лежит в основе развития субъектного опыта*. Согласно С.Л. Рубинштейну, именно кате-

гория *субъект означает высший уровень развития личности*. Личность становится индивидуальностью, считает С.Л. Рубинштейн, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня развития своей человечности, этичности [8] (между личностным и субъектным опытом имеется *связь развития*). *Субъектный опыт лежит в основе развития опыта становления индивидуальности человека*. «Единый человек как индивидуальность может быть понят как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида* (концепция Б.Г. Ананьева) [1] (между субъектным опытом и опытом становления индивидуальности – *связь развития*).

Таким образом, опыт становления индивидуальности обучающегося представляет собой не суммативную систему опытов, а целостную систему, имеющую многоуровневую, иерархическую структуру: *на первом уровне* – социальный опыт обучающегося, *на втором* – личностный, *на третьем* – субъектный опыт обучающегося. К структурным связям отнесены: генетические, развития, свойства, взаимодействия, функционирования, среди которых *системообразующими являются генетические и связи развития*, определяющие структуру и эффективность функционирования системы, то есть выполнения целей, поставленных перед системой: *развитие индивидуальности*. Тогда, поскольку системообразующими связями системы являются генетические и связи развития, *то закономерностью системы*, диктующей ее поведение, является следующее: формирование социального, личностного, субъектного опытов будет способствовать развитию индивидуальности. Почему именно эти виды опытов? Поскольку между социальным опытом личности и коммуникативным, ментальным, нравственным, жизненным опытами существуют генетические связи, то овладевая социальным опытом, у учащегося будут формироваться вышеотмеченные виды опытов при создании определенных условий: мотивационных, социально-педагогических и др. Коммуникативный, ментальный, нравственный, жизненный опыты, в свою очередь, связаны с личностным, субъектным опытами, но не порождают их. Поэтому высказывание, связанное с установленной закономерностью, правомерно.

Рассмотрим, какие компоненты входят в состав опыта становления индивидуальности учащегося, то есть *какими свойствами будет обладать система как целое*, для обеспечения которых она создавалась. Для определения свойств системы рассмотрим функции личностного, субъектного, социального опыта учащегося, так как под функцией системы понимают проявление ее устойчивых свойств, качеств.

Функции субъектного опыта заключаются в обеспечении *саморазвития* индивидуальности, обучаемости, совершенствовании социокультурных нормативов научного знания (концепция И.С. Якиманской). Следовательно, одним из компонентов опыта становления индивидуальности учащегося является *компонент саморазвития*.

К функциям социального опыта личности относим формирование качеств личности, способностей, связанных с интеллектуальной, нравственной, коммуникативной деятельностью. Следовательно, другими компонентами опыта становления индивидуальности учащегося считаем *коммуникативный, нравственный, ментальный*.

К приоритетным функциям личности В.В. Сериков относит функции мотивации, опосредования, коллизии, рефлексии, *критики*, смыслов творчества, ориентации, обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, обеспечения уровня *духовности* жизнедеятельности. Следовательно, другими компонентами опыта становления индивидуальности учащегося являются компоненты – *критический и духовный*.

Таким образом, к компонентам опыта становления индивидуальности обучающегося отнесены такие виды опытов, как ментальный, коммуникативный, духовно-нравственный, саморазвития, критического мышления (рис. 1).

На основе существенных характеристик проявления индивидуальности человека, определенных в нашем исследовании, предложены характеристики компонентов опыта становления индивидуальности обучающегося.

*Ментальный опыт* обучающегося проявляется в показателях эффективности процесса переработки информации, правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативно-го) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации

в регламентированных условиях деятельности; а также опыта порождать множество разнообразных, оригинальных идей, новых способов, правил в нерегламентированных условиях деятельности, в условиях разрешения или постановки новых проблем.

*Коммуникативный опыт* обучающегося характеризуется его способностями сотрудничать в различных видах деятельности, прогнозировать межличностные события, творчески применять знания общения в изменяющихся условиях коммуникативного процесса.

*Духовно-нравственный опыт* обучающегося выражается в умениях обучающегося следовать в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявлять гуманизм как самоопределение относительно социокультурных ценностей: уважение к другим народам России и мира и принятие их, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение к личности и её достоинству, доброжелательное отношение к окружающим; помощь другим людям и обеспечение их благополучия; умение, способность строить жизненные планы.

*Опыт саморазвития личности* обучающегося проявляется в его способности четко следовать разработанному плану, связанному с самообразованием, самовоспитанием; занятия социально-идейной позиции как активного включения в решение проблем общества, принятия ответственности за свои действия, за неспособность действия; занятия гражданской позиции – ответственное выполнение гражданского долга и др.

*Опыт критического мышления обучающегося* выражается в его умениях мыслить аргументировано, объективно, логично; адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям; мыслить альтернативно; критически относиться обществу, самому себе; проблематизировать ситуацию: сомнение в общепризнанных истинах, критическое к ним отношение, выработка собственной точки зрения, способность отстаивать ее логическими доводами.

Таким образом, основываясь на вышеизложенном, под опытом становления индивидуальности обучающегося понимаем

результат рефлексии и обобщения процесса становления индивидуальности обучающегося в разнообразных его формах: в умении критически относиться к самому себе, обществу, проблематизировать ситуацию, порождать множество разнообразных оригинальных идей в условиях их постановки и разрешения, следовать в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявлять гуманизм, помощь другим людям, занимать социально-идейную позицию как активное включение в решение проблем общества, принятие ответственности за свои действия, за неспособность действия.

Необходимо отметить, что задача педагога не в том, чтобы «сконструировать», сформировать индивидуальность учащегося, используя вышеотмеченные компоненты опыта становления индивидуальности обучающегося, а в том, чтобы обеспечить ее становление, чтобы передать человеку/обучающемуся не саму индивидуальность как некоторую структуру, а передать механизм управления своей индивидуальностью, чтобы обучающийся стал субъектом формирования своей индивидуальности, опыта становления индивидуальности. Поэтому сущность опыта становления индивидуальности обучающегося заключаются в самосовершенствовании обучающегося. Самосовершенствование рассматриваем как самопреобразование, саморазвитие к новому становлению, выбор и принятие позиции, в том числе в контексте нравственности, как помощь другим людям и обеспечение их благополучия, устойчивое следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявление гуманизма.

В исследовании разработана структура проектирования педагогических технологий становления индивидуальности обучающегося. В ходе реализации этих технологий происходит *формирование опыта становления индивидуальности обучающегося*, субъектом формирования которого является обучающийся. Таким образом, определение структуры опыта становления индивидуальности обучающегося, явилось основанием разработки технологий, способствующих развитию индивидуальности обучающегося.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: СПб., 2001.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранное психол. произведения: в 2 т. – М., 2005. – Т. 2.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики.
6. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – Волгоград, 1994.
7. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1973. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – M.; SPb., 2001.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannoe psichol. proizvedeniya: v 2 t. – M., 2005. – T. 2.
3. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. – M., 1983.
4. Bondarevskaya, E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. – 1997. – № 4.
5. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / pod red. A.M. Matyushkina. – M., 1983. – T. 3. Problemi razvitiya psikhiki.
6. Serikov, V.V. Lichnostniy podkhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii: monografiya. – Volgograd, 1994.
7. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
8. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii: v 2 t. – M., 1973. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 371

**Kocharian L.B. THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.** The article gives the analysis of pedagogical conditions of optimal development of ecological culture of the students of junior schoolchildren in the system of extracurricular work. **Key words: ecological culture, diagnostic activity, practical activity, experimental work, integration, innovation, the traditional forms and methods.**

**Л.Б. Кочарян**, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский гос. университет им. М. А. Шолохова», г. Москва, E-mail: simbat163@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

В статье дается анализ педагогических условий оптимального развития экологической культуры учащихся младших школьников в системе внеклассной работе.

**Ключевые слова:** экологическая культура, диагностическая работа, практическую деятельность, опытно-экспериментальной работы, интеграция, инновационные, традиционные формы и методы.

По мнению ученых-психологов и педагогов, младший школьный возраст наиболее благоприятен и сензитивен для педагогического воздействия в целях экологического воспитания. «Процесс воспитания экологической культуры детской личности, утверждает исследователь Р.И. Пазова, – объективно складывающиеся, формирующиеся в различные возрастные периоды отношения и взаимодействия ребенка с природой и социальной средой. Мальчики и девочки безотчетно не отделяют себя от внешней среды, не выделяют себя из объектов и субъектов окружающего мира. Они ощущают себя естественной частью природы. Между детьми, животными и растениями устанавливаются интуитивное взаимоощущение, взаимовосприятие, взаимодействие и даже взаимопонимание. Младшему школьнику легче установить сходства, чем найти различия. Именно они ведут к идентификации с собой (животному, растению больно, как мне). Ребенок легче понимает то, что связано с ним, его чувствами, жизненными проявлениями и потребностями; он открыт для того, чтобы осознать и присваивать экологические правила, превращать их в свои привычки, в часть своей натуры, легко воспринимает правила игры и непосредственно закрепляет их в бессознательной сфере; способен овладевать экологической культурой как опытом нормального взаимодействия со средой», – делает вывод ученый [1].

Однако педагогический опыт убеждает, что младший школьный возраст однозначно предрасположен к усвоению лишь позитивных влияний экологического характера. Общая сензитивная обостренность может быть притуплена и даже приглушена в зависимости от целого ряда негативных явлений общественной и индивидуальной жизни: урбанизация, отдаляющая человека от естественной среды обитания; информатизация, приводящая к отсутствию у человека, тем более ребенка, возможности сконцентрироваться на собственных чувствах, переживаниях, ощущениях, сформировать свое мнение и т.д.

Экологическое воспитание детей на начальном этапе обучения в школе имеет важное социальное значение: в человеческой личности своевременно закладываются основы экологической культуры, одновременно к этому процессу приобщается значительная часть взрослого населения страны. Особенности каждого возраста отражают определенный уровень развития сознания, чувств, воли и поведения, поэтому на каждом этапе развития личности школьника экологическое воспитание имеет не только общие, но и отличительные цель и задачи. Так, на начальном этапе школьного обучения целью экологического воспитания является формирование основных научных и образных представлений о взаимосвязях человека и окружающей среды, ценностных установок по отношению к явлениям и процессам биосферы, освоение нравственных ограничений и предписаний по отношению к природной среде и человеку, становление начального опыта здорового образа жизни и природоохранной деятельности в ближайшем экологическом окружении ребенка; на этапе обучения в средней школе – становление культуры здорового образа жизни и культуры экологической деятельности на основе понимания системного строения природной среды, опасности потери биосферой жизнепригодных для человека качеств; на этапе обучения в старших классах школы – становление экологической ответственности как черты личности через усвоение элементарных знаний экологических проблем глобального, регионального и локального уровней, предпосылок их решения, условий перехода к устойчивому развитию современной цивилизации.

Для реализации поставленных цели и задач экологического воспитания младших школьников в процессе внеклассной работы необходима организация и осуществление педагогического процесса, основой которого является создание системы педагогических условий оптимального развития экологической культуры учащихся.

Педагогическим условием эффективного и прогнозируемого развития экологической культуры является **проведение диагностической работы, направленной на изучение состояния, уровня экологической воспитанности учащихся младших классов**. Практика показывает, что педагоги не всегда имеют четкое представление о степени сформированности экологического сознания, мышления воспитанников. Успех диагностической работы обусловлен целым комплексом качеств, необходимых педагогу: умением грамотно ставить задачи, отбирать и строить систему методов оценки, осуществлять процедуру педагогической диагностики, обрабатывать и анализировать

результаты и др. Диагностика неразрывно связана с процессом целеобразования, в ходе которого происходит «порождение новых целей в деятельности человека» [2].

С одной стороны, целеобразование предшествует этапу целеполагания, так как в основе любой деятельности лежит цель, с другой стороны, промежуточные результаты диагностики могут изменить цель, существенно ее расширить или конкретизировать, повлиять как на подбор диагностического материала, так и на структуру педагогического взаимодействия субъектов воспитания в процессе развития экологической культуры детей.

Систематическая диагностическая работа способствует изучению экологической культуры личности младшего школьника как в целом, так и в сравнительном плане отношений ребенка к экологическим ситуациям, проблемам, новым знаниям.

Комплекс диагностических мероприятий позволяет проследить уровень сформированности у младших школьников мотивационной сферы, самоконтроля, выявить глубину экологических знаний и наличие готовности к применению на практике правил и норм поведения в природной и социальной среде, умения сотрудничать и т.д. Эти параметры являются составляющими экологической культуры, под которой понимается не только природоохранные действия, но и взаимоотношения в социуме, коллективе. Так, Л.В. Байбородова отмечает, что в воспитании экологической культуры у детей младшего школьного возраста акцент следует смещать на формирование отношений к самому себе и ближайшему социальному окружению – сверстникам, взрослым (учителю, родителям) [3].

И.Д. Зверев также считает, что «отношение к природе служит отражением тех критериев и оценок, которые применяются в общении между людьми» [4].

Ведущими методами диагностики сформированности экологической культуры у детей младшего школьного возраста являются наблюдение, анкетирование, метод неоконченных предложений. Использование этих методов нацелено на выявление знаний воспитанников об окружающей природе и природоохранных действиях, ценностях личности и ее готовности к участию в воспитательной деятельности. Самым главным методом оценки в младшем школьном возрасте является наблюдение. Наблюдая детей в общении, деятельности, игре, педагог видит индивидуальный рост каждого ребенка в сфере природы и ее охраны, отслеживает приобретение им новых знаний, умений и навыков, совершенствование черт характера в экологическом направлении, корректирует на этой основе свою деятельность по формированию экологической культуры.

В качестве отправной точки при анализе условий успешного формирования экологической культуры личности, а также связанных с ней вопросов о прогнозировании ближайшей ступени развития других свойств и качеств личности, движущих сил развития ее жизненного пути, выступает целеполагание, которое опирается на умение осуществлять процедуру постановки педагогических целей и задач, основываясь на результатах диагностики.

Педагогическая цель предполагает соответствующую деятельность, т.е. воздействие на процесс формирования личности и соответствующие изменения в этом процессе. С. Соловейчик утверждает: «Воспитатель, как и художник, действует не по плану, не по отвлеченной идее, не по заданному перечню каких-то качеств и не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы об этом не знаем, живет в голове образ Идеального Ребенка, и мы незаметно для себя стараемся подвести реального нашего ребенка под этот идеальный образ» [5]. Вместе с тем, трудно не согласиться с А.С. Макаренко, который считал, что недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно в философских высказываниях. От педагога требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу [6].

Принципиально отметить, что поставить педагогическую цель означает определить те изменения в личности воспитуемого, которых хочет достичь педагог. Смысл целеполагания в воспитательном процессе в том, чтобы направить его на индивидуальные цели педагога, воспитанников, которые всегда есть, даже в том случае, если эти цели не осознаны.

В качестве реальных источников педагогического целеполагания выступают 1) запрос общества как его потребность в определенном характере воспитания, выражающийся в объективных тенденциях развития общества и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан; 2) ребенок, субъект

детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность; 3) педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» [7].

Важным является умения отбирать систему средств для решения задач, поставленных в процессе целеполагания. Это умение, в первую очередь, определяется способностью соотносить поставленные цели и задачи развития экологической культуры младших школьников с имеющимися в распоряжении учителя средствами педагогической деятельности. Успешности деятельности также способствует развитие навыков отбора содержания воспитания, планирования этапов работы, подбора оптимальных методов, приемов, технологий, способствующих формированию экологической культуры учащихся младшего школьного возраста и соответствие (адекватность) используемых содержания, средств и методов обучения цели и задачам формирования экологической культуры.

Необходимым педагогическим условием развития экологической культуры младших школьников так же является **включение младших школьников в практическую деятельность по преобразованию природного окружения в соответствии с возрастными и личностными особенностями на постоянной систематической основе**. Организация целенаправленного долгосрочного практического участия ребенка в охране природы, которое предполагает его сознательные экологические действия, выступает основой экологического развития личности, формирования индивидуальных экологических ценностей.

Исследователями доказано, чтобы при выявлении склонностей и способностей ребенка, надо обладать опытом самых разных взаимодействий с самыми разными объектами мира. Справедлива в этой связи мысль Д.Н. Кавтарадзе: «Опыт убеждает, что лозунги, лекции и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Они необходимы, но одного этого мало. Нельзя пойти в библиотеку, начитать умных учебников и сказать: «Теперь с экологическим сознанием у меня все в порядке»... Сознание формируется в процессе деятельности» [8].

Следует учитывать, что организация практической деятельности в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: детей надо научить, что и как делать.

Включение учеников в различные виды природоохранной деятельности протекает в рамках системного подхода в образовании и воспитании. Так, познавательная деятельность является инвариантной стороной любой деятельности; усвоение учениками тех или иных знаний (познание) осуществляется в процессе общения с учителем и т.п. Поэтому **организация субъект-субъектных отношений между учащимися и педагогическими кадрами при проведении природоохранной деятельности, широкое взаимодействие с родителями учащихся** является важным педагогическим условием эффективного формирования экологической культуры младших школьников во внеклассной работе. Осознание специфики каждого вида деятельности и их взаимосвязи позволяет учителю более эффективно осуществлять экологическое воспитание учащихся начальных классов.

Успешность формирования экологической культуры во многом обусловлена **единством учебной и внеклассной работы с организацией рефлексивной деятельности**. Внеклассная работа определяется педагогами как деятельность, которая выполняется во внеурочное время и на основе интереса и самостоятельности учащихся. При определении содержания внеклассной работы необходимо исходить из таких принципов, как связь с жизнью, с проблемами, которые решает страна, область,

район; соответствие содержания внеклассной работы возрасту учащихся, особенностям их умственного развития и интересов. В ходе учебно-воспитательного процесса формируется система знаний об экологических проблемах современности и путях их решения; развивается комплекс интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния окружающей среды своей местности; в процессе воспитания развиваются мотивы, потребности и привычки экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни, стремление к активной деятельности по охране окружающей среды [9].

**Усиление опытно-экспериментальной работы созданием ситуаций успеха по каждому виду деятельности** – один из важных педагогических условий эффективного формирования экологической культуры младших школьников. Отличительной чертой младших школьников является недостаточное развитие воли: ребенок еще не умеет концентрироваться на достижении поставленной цели, целеустремленно преодолевать трудности и препятствия. В случае неудачи он может потерять веру в свои силы и возможности. Поэтому в педагогической деятельности чрезвычайно важным является умение учителя создать ситуацию успеха для каждого ученика, помочь ребенку преодолеть сомнение, напряжение в сложных ситуациях, неуверенность в собственных силах и т.п.

Успешность работы по экологическому воспитанию младших школьников обусловлена также **организацией общешкольной экологически ориентированной деятельности**. Объединение всех учащихся школы общими экологически направленными делами способствует созданию эмоционально-привлекательной образовательной среды, предоставлению максимально широкого поля педагогически целесообразной деятельности наибольшему числу учащихся, ориентированных на высокий уровень экологического образования и воспитания.

В процессе формирования экологической культуры необходимым педагогическим условием является организация и содержательное наполнение учебно-воспитательной работы в соответствии с особенностями региона обучения (экологические, экономические и социальные проблемы; традиции, в том числе, народное творчество); единство воспитательных действий социально ответственных взрослых в деле улучшения и благоустройства места жительства, которое подразумевает готовность широких слоев общественности к участию в этом процессе на основе реализации принципа непрерывности экологического воспитания. Это конструктивное взаимодействие превращает город, регион в учебный полигон, интегрирует государственные органы, предприятия, население, институты гражданского общества в жизнь учебных заведений [10].

Залогом успеха в экологическом воспитании младших школьников является также следование принципу **интеграции инновационных и традиционных форм и методов организации деятельности**. Долголетняя практика воспитания детей в школе выработала и отшлифовала ряд традиционных форм воспитательной деятельности, которые прошли проверку временем и невзирая на социальные и педагогические потрясения сохранили свои внутренние педагогические потенции: школьный театр, художественные конкурсы, олимпиады, дискуссии, прогулки на лоно природы, турниры, вечера отдыха и т.д. Их широкая традиционность объясняется обращением педагогов к средствам, несущим в себе наивысшие ценности.

Говоря о младшем школьном возрасте, необходимо отметить, что для него наиболее продуктивными являются эмоционально насыщенные формы внеклассных занятий: заочные путешествия, познавательные и развлекательно-познавательные игры, просмотр видеофильмов с комментариями, викторины, экскурсии, экологические сказки, походы совместно с родителями и т.д.

#### Библиографический список

1. Пазова, Р.И. Экологическая культура – основа экологического образования // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2.
2. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996.
3. Байбородова, Л.В. Изучение эффективности воспитательной системы школы. – Псков, 1994.
4. Зверев, И.Д. Организация экологического образования в школе. – М., 1990.
5. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – М., 1989.
6. Макаренко, А.С. Цель воспитания // Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М., 1977. – Т. 1.
7. Афанасьева, Е. Экология не знает границ // Юный натуралист. – 1990. – № 1.
8. Кавтарадзе, Д.Н. Стратегия образования для устойчивого развития: отступать некуда // Устойчивый мир: на пути к экологически безопасному гражданскому обществу: материалы XII Междунар. конф. по экологическому образованию. – М., 2006.

9. Хохлова, Е.В. Теория и практика формирования экологической культуры младших школьников (на материале сельской школы). – Ставрополь, 2001.
10. Шульженко, А.К. Воспитание эстетического восприятия окружающей среды в европейских странах // Экологическое образование. – 2005. – № 2.

## Bibliography

1. Pazova, R.I. Ehkologicheskaya kul'tura – osnova ehkologicheskogo obrazovaniya // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2009. – № 2.
2. Psikhologicheskiiy slovar' / pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Metheryakova. – M., 1996.
3. Bayborodova, L.V. Izucheniye ehkektivnosti vospitatel'noy sistem shkol. – Pskov, 1994.
4. Zverev, I.D. Organizatsiya ehkologicheskogo obrazovaniya v shkole. – M., 1990.
5. Soloveyichik, S.L. Pedagogika dlya vsekh: kn. dlya budutshikh roditeley / S.L. Soloveyichik. – M., 1989.
6. Makarenko, A.S. Cel' vospitaniya // Izbr. ped. soch.: v 2 t. / pod red. I.A. Kairova [i dr.]. – M., 1977. – T. 1.
7. Afanasjeva, E. Ehkologiya ne znaet granic // Yuniy naturalist. – 1990. – № 1.
8. Kavtaradze, D.N. Strategiya obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya: otstupat' nekuda // Ustoychiviy mir: na puti k ehkologicheski bezopasnomu grazhdanskomu obshchestvu: materialy XII Mezhdunar. konf. po ehkologicheskomu obrazovaniyu. – M., 2006.
9. Khokhlova, E.V. Teoriya i praktika formirovaniya ehkologicheskoy kul'tur mladshikh shkolnikov (na materiale sel'skoy shkoly). – Stavropol', 2001.
10. Shulzhenko, A.K. Vospitanie ehsteticheskogo vospriyatiya okruzhayuthey sredy v evropeyskikh stranakh // Ehkologicheskoe obrazovanie. – 2005. – № 2.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 378

**Kocherov U.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THE CONDITIONS DETERMINING READINESS OF AN EMPLOYEE OF LAW-ENFORCEMENT BODIES FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY.** In article makes research of some conditions and factors that allow organizing professionally directed self-educational activity of an employee of law-enforcement bodies. This activity is treated as a basis for personal and professional self-development.

**Key words:** factors, conditions, self-educational activities.

**Ю.Н. Кочеров, преп. каф. административного права и административной деятельности, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые условия и факторы, позволяющие организовать профессионально направленную самообразовательную деятельность сотрудника органов внутренних дел, выступающую основой его личностного и профессионального саморазвития.

**Ключевые слова:** факторы, условия, самообразовательная деятельность.

Анализ состояния проблемы самообразовательной деятельности показывает, что формирование готовности личности к ней зависит от наличия определенных условий. В ходе исследования были выделены две группы условий – психологические и педагогические.

К числу психологических условий были отнесены:

1. **Актуализация самообразовательной деятельности в сознании индивида как ценности.** Ценностный аспект самообразовательной деятельности можно рассматривать двояко: как личностный смысл в системе деятельности и индивидуального сознания субъекта, а не абстрактное понимание того, зачем ему необходимо самообразование; как действительное отношение к самообразовательной деятельности. В таком контексте ценность самообразовательной деятельности и ее смысл оказываются тесно связанными. Именно на этой связи акцентировал внимание в своих работах С.Л. Рубинштейн [1, с. 370]: «Говоря о смысле и значении явлений, людей, событий и т.д. в жизни человека, мы говорим о роли «ценностей» в регуляции поведения...».

Наши данные показывают, что смысл самообразовательной деятельности понимается сотрудниками органов внутренних дел по-разному. Для одних сотрудников на первый план выступает его практический, утилитарный аспект для других – духовная составляющая.

Представляется, что различия в понимании смысла самообразовательной деятельности как ценности возникают из-за недостаточной психолого-педагогической работы с личным составом сотрудников. В этой связи ценностный аспект самообразования в жизни современного сотрудника органов внутренних дел необходимо формировать целенаправленно, развивая знания и умения, позволяющие личности преодолевать жизненные и профессиональные проблемы, воспитывая волю, характер

и моральную ответственность, обеспечивая возможности для раскрытия духовных потенций и пр.

В ходе исследования установлено, что понимание личностью ценности самообразования наталкивается на ряд трудностей. Так, отсутствие интереса к самообразовательной деятельности обычно имеет место тогда, когда она не приобрела личностный смысл. Чтобы преодолеть такую ситуацию, уже на этапе начального профессионального обучения сотрудника органов внутренних дел необходимо формировать внутреннее «пристрастное» отношение к самообразовательной деятельности, раскрывая два главных момента: 1) осознание объективной значимости самообразования как феномена в современных условиях жизнедеятельности; 2) понимание личностью субъективной значимости самообразования как ценности для себя.

2. **Мотивация самообразовательной деятельности.** В процессе самообразовательной деятельности, прежде всего, происходит обретение субъектом знаний. В то же время самообразовательная деятельность выступает не только средством достижения познавательных, но и других целей, например, связанных с использованием приобретаемых знаний. Тогда в первом случае имеет место познавательная мотивация, которая проявляется в интересе к новым знаниям. Во втором случае познавательная мотивация направлена на практическую сторону знаний, при этом познавательный мотив приобретает «внешний» по отношению к самообразованию характер.

Формирование у сотрудников органов внутренних дел положительной устойчивой мотивации к самообразовательной деятельности может осуществляться с помощью таких приемов, как: разъяснение практической значимости самообразования; развитие потребности субъекта в самообразовании и др.

3. **Раскрытие потенциала личности.** Базисным считается биологический потенциал человека, оказывающий влияние на

его физическую и психическую активность, работоспособность и устойчивость [2]. Его ресурсность играет большую роль в деятельности сотрудников органов внутренних дел – она может быть увеличена за счет целенаправленного саморазвития. Психический потенциал отражает ресурсность психических процессов – объем и характеристики памяти, внимания, мышления, воображения, особенности эмоционально-волевой сферы. Данный потенциал тесно связан со специальными способностями сотрудника органов внутренних дел. Характерологический потенциал (активность, целеустремленность, твердость, решительность) может являться важным коррелятом личностных и профессиональных достижений. Потенциал опыта личности обладает свойством практически неограниченной ресурсной восполняемости. Опыт, новые знания и умения приобретаются на протяжении всей жизни, причем этот процесс с помощью самообразовательной деятельности может динамически интенсифицироваться. Потенциал направленности связан с личностными стандартами и эталонами, целями и личностными смыслами.

Все названные потенциалы личности могут подвергаться раскрытию. Раскрытие потенциала личности сотрудника органов внутренних дел, на наш взгляд, должно в первую очередь быть связано с развитием способностей, особенно тех, которые имеют отношение к самообразовательной деятельности. Причем приоритет в их развитии должен отдаваться интеллектуальным способностям. В процессе интеллектуального развития пополняются знания, расширяется кругозор, формируются интеллектуальные умения, что реализует возобновляемую составляющую потенциала. Это, в свою очередь, способствует формированию новых интеллектуальных потребностей, целей и мотивов, т.е. процесс развития усиливается. При этом субъект приобретает качества, которые становятся значимыми личностными преимуществами, что очень важно в свете обсуждаемой проблемы.

В числе педагогических условий были выделены:

1. *Учет влияния социальной среды на развитие и саморазвитие личности.* Признавая определяющую роль влияния социума на развитие сознания личности сотрудника органов внутренних дел, подчеркнем необходимость самообразовательной деятельности как объекта приложения этого сознания. При этом самообразовательная деятельность будет выступать в качестве формы активности сознания. Сознание же будет являться регулятором всего поведения личности и всех ее действий.

Анализ теоретических материалов позволяет сделать ряд выводов о роли социальных взаимодействий в личностном и профессиональном саморазвитии сотрудника органов внутренних дел:

- взаимодействие социума и личности есть одно из проявлений взаимодействия индивидуального сознания с общим информационным полем. Это взаимодействие проявляется, в том числе, посредством самообразовательной деятельности;
- социальные условия, отражая целостность Среды, окружающей индивидуальное сознание, оказывают существенное влияние на процессы рефлексии и детерминируют в определенной степени помыслы и чувства личности, в том числе побуждая ее к самообразовательной деятельности;
- социокультурный уровень Среды в значительной мере определяет силу и форму самоутверждения личности, обуславливает тип ее направленности.

2. *Ориентация самообразовательной деятельности на личностно детерминированную дидактическую стратегию.* Обращаясь к понятию дидактической стратегии в структуре индивидуальной самообразовательной деятельности сотрудника органов внутренних дел на этапе его начального профессионального обучения, мы попытались определить смысловые границы данного понятия. На наш взгляд, они должны входить непосредственно в систему ориентирования личности, которое выполняет функцию осознания самообразования с точки зрения его образа, смысла, ценностей, норм и целей.

Образ самообразования в абстракции от его реального воплощения характеризует интуитивно-чувственную и эмоционально окрашенную модель образовательного процесса. Он включен в систему ориентирования личности посредством механиз-

мов восприятия и интуиции. Смысл самообразования выражает его сущностное предназначение и своеобразие. Ценности самообразования определяют значимые для личности и соотношенные с общепринятыми культурными образцами стороны обучения (процессуальная и содержательная), которые тем самым приобретают не только субъективный, но и объективный смысл. Нормы самообразования проявляются в принципах и правилах, имеющих организующий и регулирующий характер. Принципы имеют нравственное и социальное содержание. Цели самообразования устанавливают конкретные способы и пути реализации принципов, связанные с достижением желаемого результата.

Таковы предпосылки организации личностно детерминированного процесса самообразования. Чтобы стать компонентами ориентирующей деятельности личности, они должны войти в ее реальную практику и превратиться в практические установки (ориентации). Кроме того, они должны быть идентифицированы личностью и приняты ею в качестве исходных условий его самообразовательной деятельности. Применительно к сотрудникам органов внутренних дел этот процесс можно представить следующим образом:

- восприятие событий, детерминирующих самообразование, как целостной или дифференцированной реальности (появление перцептивных ориентаций);
- распознавание и понимание образов событий, недоступных для непосредственного восприятия и определяющих способ конструирования самообразовательной деятельности (возникновение смысловых ориентаций);
- оценка и приписывание значений явлениям и событиям, детерминирующим самообразование (образование ценностных ориентаций);
- согласование реального или воображаемого поведения с нормами (функционирование нормативных ориентаций);
- определение направленности и характера действий по достижению личностно значимых образовательных результатов (формирование целевых ориентаций).

Указанные ориентации рассматриваются нами как элементы системы ориентирования личности. Они находятся между собой в иерархических связях.

3. *Рациональная организация самообразовательной деятельности.* Рациональная самоорганизация деятельности – умение личности без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции извне организовывать и проводить самообразовательную деятельность, направленную на достижение поставленных цели и задач.

Рациональную самоорганизацию самообразования сотрудника органов внутренних дел мы рассматриваем как особый случай самоуправления, первым элементом которого является *подготовительная работа*. Она состоит из: а) составления плана самообразовательной деятельности (содержание и порядок деятельности, средства, необходимые для выполнения деятельности, при необходимости определение субъектов взаимодействия, график работы); б) установления системы знаний, умений и навыков, которыми необходимо овладеть, подбора необходимой литературы и технических средств.

Вторым элементом рациональной самоорганизации процесса самообразования является *реализация трех этапов*:

- 1) *осознание целесообразности и планирования* – осознание необходимости самообразовательной деятельности; постановка ее задач на конкретный отрезок времени; составление плана предстоящего вида работы;
- 2) *операционно-познавательный* – поиск необходимой информации; проявление умственных усилий при выполнении деятельности; овладение конкретными знаниями и умениями; самокоррекция отдельных видов знаний и умений;
- 3) *оценочно-рефлексивный* – проверка хода работы; самооценка изменений в знаниях и умениях; обобщение результатов выполнения работы.

Таким образом, рациональная самоорганизация процесса самообразования настолько многогранна, что даже схематически она выглядит весьма сложной, а в реальности оказывается еще сложнее.

#### Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
2. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982.



## Bibliography

1. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.
2. Platonov, K.K. Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 371

**Leutina A.L. WORLD-PERCEPTION APPROACH TO SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HIGH CREATIVE POTENTIAL.** This article is dedicated to a new world-perception approach to the process of socialization of children with high level of creative potential. The purpose of this approach is to develop the ability to manage different life strategies. The author analyzes the world outlook model of children's socialization.

**Key words:** creativity, creative abilities, creative society, children, socialization, worldview, multiculturalism, life strategies, variability.

**А.Л. Леутина**, канд. пед. наук, докторант Московского гос. университета культуры и искусств, г. Красноярск, E-mail: [tonya999@list.ru](mailto:tonya999@list.ru)

## МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ КРЕАТИВНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В настоящей статье даётся описание нового мировоззренческого подхода к социализации детей с высоким креативным потенциалом, предполагающего формирование способностей детей представлять мир и свои жизненные траектории как вариативные.

**Ключевые слова:** креативность, креативные способности, креативное общество, дети, социализация, мировоззрение, жизненные стратегии, вариативность.

Проблема социализации детей с высоким креативным потенциалом для современного общества становится всё более и более актуальной. Это связано с происходящими изменениями в социально-экономической и культурной жизни ряда стран: стремительным развитием средств коммуникации, автоматизацией производства, повышением роли интеллектуальной деятельности и её продуктов. Учёные социологи и экономисты, такие как Р. Флорида, М. Меттьюс, Дж. Поттс и др., определяют эти тенденции как становление креативной экономики, креативного общества и креативного класса как массового социального явления.

В качестве основных производственных ресурсов в эпоху креативной экономики рассматриваются личностные ресурсы человека. В.А. Журавлев, кандидат экономических наук, отмечает: «Современные экономика и общество в развитых странах все в большей степени становятся креативными (творческими), главными продуктами которых являются новые идеи и инновации в различных областях человеческой деятельности. В развитых странах креативность становится и основным источником экономической ценности. Интеллектуальная собственность приходит на смену таким ресурсам, как земля, рабочая сила, капитал в качестве наиболее ценного экономического ресурса» [1].

Т.Е. Степанова, доктор экономических наук, профессор, в своей работе, посвященной экономике в эпоху креативного общества пишет: «В структуре общественного богатства в креативном обществе возрастает доля внеэкономических составляющих: науки, образования, здравоохранения, экологии, человеческих ресурсов. На первое место выходит формирование и развитие человеческого капитала для обеспечения социального-экономического развития» [2].

Таким образом, с одной стороны, уровень развития страны, её конкурентоспособность на мировом рынке в эпоху «креативной экономики» будет зависеть от сформированности «креативного класса», то есть наличия больших групп населения с высоким уровнем творческих способностей, включенных в общественные и экономические процессы; с другой стороны, успешность социализации человека в будущем, прежде всего, будет зависеть от уровня его креативных способностей и их реализации.

Принципиальное изменение типа трудовой деятельности и широкое развитие «креативных производств» будут требовать от педагогики как массовых технологий развития креативности отдельных личностей, так и формирования у детей с высоким уровнем креативности способностей к осуществлению коллективной творческой деятельности, социальной коммуникации и продуктивному взаимодействию. Именно поэтому социализа-

ция детей с высоким уровнем креативности становится одной из ключевых проблем современной педагогики.

На сегодняшний день эта проблема определяется рядом противоречий между:

- современным состоянием системы образования, ориентированной на индустриальный тип общества, и потребностями общества и экономики будущего;
- массовостью технологий социализации, основанных на включении адаптационных механизмов и необходимости автономизации личности для сохранения и реализации креативного потенциала ребёнка;
- значимостью формирования поликультурного и полисоциального мировоззрения у детей с высоким креативным потенциалом и слабой вариативностью социальных норм образовательных сред большинства педагогических учреждений;
- необходимостью формирования способностей к созданию ребёнком с высоким креативным потенциалом вариативной жизненной траектории и отсутствием соответствующих педагогических концепций, технологий и методик.

Современная система социализации в условиях массовой школы строится на принципе принятия ребёнком социальных, культурных и иных норм группы или сообщества, в которые он входит, как своих личностных, и адаптации ребёнка к социуму, посредством унификации. Однако технологии социализации, основанные на включении адаптационных механизмов, приводят к снижению вариативности мышления, социальных, культурных и профессиональных стратегий человека, и как следствие результатов его деятельности, что делает их неэффективными для целей воспитания творческих личностей в условиях развития «креативного общества».

Педагогический процесс, выстроенный на основе принципа унификации, оказывая влияние на личность ребёнка с высоким креативным потенциалом, приводит к одному из двух полярных результатов:

- успешной социализации ребёнка за счёт принятия общих для группы или сообщества социальных и культурных норм, что ведёт к уменьшению разнообразия способов деятельности и нестандартности её продуктов, и как следствие нереализации креативного потенциала;
- десоциализации ребёнка при условии сохранения уровня креативных способностей и возможности их реализации.

Неэффективность массовых педагогических технологий в работе с детьми с высоким уровнем креативности подтверждается многими исследователями. Так, К.Р. Роджерс, американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической





Рис. 1. Схема мировоззренческой модели социализации

психологии пишет: «Причина в недостатке творчества – существующая система образования, ориентированная на усредненные стандарты. Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «заключенным образованием», а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми» [3, с. 80].

По мнению российского исследователя, доктора психологических наук, О.М. Дьяченко «установка обучения на определенность знаний получаемых ребенком, однозначность его ответов на все вопросы, усвоение готовых схем преобразования действительности ведут к снижению роли воображения, а затем практически к полному его исчезновению у многих детей в системе школьного обучения» [4, с. 58].

Кандидат педагогических наук, Е.Н. Романова отмечает особую роль школы в становлении креативности человека. «Исследования различных систем образования выявили одинаковое снижение креативности детей при поступлении в школу и в подростковом возрасте, – пишет она. Первый пик снижения связан с предъявлением стандартных требований, как к личности, так и к знаниям, умениям, навыкам ученика» [5, с. 12].

Снижение креативности у детей как побочный результат реализации современного массового образования делает актуальным вопрос о поиске нового подхода к решению проблемы социализации детей. Одним из таких подходов может стать предлагаемый автором мировоззренческий подход, основанный на принципах поликультурности, полисоциальности и инструментальности общественных норм и позволяющий формировать у детей способность представлять мир и свои жизненные траектории как вариативные.

На основе мировоззренческого подхода автором разработана модель социализации детей с высоким уровнем креативности, которая включает в себя такие элементы как: мировоззрение, социальное взаимодействие, предметные способности, метапредметные навыки, реализованные в условиях вариативной образовательной среды (Рис. 1). Следует сделать акцент на том, что в предложенной модели мировоззрение является общей рамкой для всех элементов, которые формируются на основе определенных принципов и позволяют успешно осуществлять человеку интеллектуальную, творческую, профессиональную, социальную и иную деятельность.

В основе мировоззренческой модели социализации лежат следующие принципы:

– *Поликультурность*, определяемая как бесконфликтная идентификация ребенка во всем многообразии типов культур и субкультур (этнических, профессиональных, возрастных, гендерных и др.).

– *Полисоциальность*, обеспечивающая сосуществование различных социальных систем с принципиально различными системами ценностей, мировоззренческими установками, повседневными практиками. По мнению доктора социологических наук, Е.Л. Омельченко полисоциальность позволяет человеку «сделать структурный скачок, изменить унаследованный статус, конструировать индивидуальную судьбу через присоединение (реальное или виртуальное) к желаемому стилю жизни» [6, с. 85].

– *Толерантность*, рассматриваемая не только как «терпимость к чужим мнениям и верованиям; снисходительное отношение», но прежде всего как живой интерес к «другому», «иному», «новому».

– *Инструментальность социальных норм*, как принцип, основанный на Мотивационной теории ожиданий В. Врума. Если В. Врум связывает ожидание с воспринимаемой вероятностью достижения человеком конкретного результата, то инструментальность соотносится им с пониманием, что промежуточный результат, приведёт к другому важному результату. Таким образом, можно говорить о том, что инструментальность следования общественным нормам позволяет личности обладать социальной гибкостью и быть более эффективным в реализации творческой деятельности.

– *Вариативность личностных, социальных и профессиональных жизненных стратегий*. Этот принцип позволяет сохранять психологическую устойчивость в ситуации кризисов, которые рассматриваются как точки выбора и принятия решений для дальнейшего движения, а также обеспечивает вариативность творческих продуктов деятельности.

– *Принцип творчества* ориентируется на приобретение ребёнком самостоятельного опыта деятельности, самостоятельного поиска решений задач и самостоятельных открытий новых способов действия.

– *Принцип продуктивности деятельности* заключается в том, что деятельность в качестве своего результата должна иметь продукт. При этом разнообразие продуктов творческой деятельности детей должно иметь предельно широкую рамку: от создания конкретных музыкальных и живописных произведений, до разработки нетрадиционного ракурса исследования

и др. Принцип продуктивности тесно связан с проектными технологиями деятельности.

– *Принцип свободы* как возможность совершать внутренний выбор и поступать сообразно своим идеям, убеждениям, ценностям, быть уверенным в своём праве на свободу и признавать неотъемлемость права свободы для каждого человека.

– *Принцип выхода за рамки комфорта* – стремление к расширению рамок деятельности и мышления, способность к отказу от устоявшихся стереотипов, потребность в поиске нового, непривычного, неожиданного, возможность получения нового личностного и социального опыта.

Ключевыми **социальными компетентностями** человека в рамках мировоззренческой модели социализации являются:

– *Социальная мобильность* как возможность смены общественного слоя, социальной позиции, стиля и образа жизни.

– Готовность к осуществлению *социальных проб*, непродолжительному, законченному действию и получения общественно значимой информации при знакомстве с «внешней средой», и рефлексии приобретённого опыта.

– *Социально-психологическая компетентность в определении своих и чужих границ*;

– *Способность к решению конфликтных ситуаций* – умение быстро справляться со стрессом, контролировать свои эмоции и поведение, уделять внимание не только словам других, но и их проявленным чувствам, осознавать и уважительно относиться к различиям, существующим между людьми.

– *Способность к ведению переговоров* – умение отличать отношение к проблемам и отношению к людям, умение держать рамку интереса, способность управлять эмоциями и отказываться от преждевременных суждений, умение быть объективным.

– *Умение работать в проектной сетевой форме*. По результатам проведенных ранее автором исследований [7; 8] коллективная творческая деятельность наиболее эффективна в динамичной, проектно-сетевой форме организации, так как позволяет аккумулировать интеллектуальные, креативные и иные ресурсы участников наиболее оптимальным образом для реализации целей проекта. А также создает условия для вариативности способов осуществления и результатов творческой деятельности.

– *Общие коммуникативные способности личности* (понимание, активное слушание, ораторские способности и др.).

**Метапредметные компетентности личности**, позволяющие осуществлять индивидуальную и коллективную творческую деятельность тесно связаны со способностью работать в проектно-сетевой форме деятельности. В таблице 1 приведены основные компетентности, сгруппированные по этапам реализации проекта.

**Предметные компетентности** обеспечивают широту знаний о мире, системах ценностей, культурах и субкультурах, социальных нормах поведения, языковых средствах и многое

другое. Примерный список предметных областей, которыми должен овладеть учащийся: алгебра, астрономия, биология, бридж, география, геометрия, граждановедение, естествознание, игровая культура (игротехника), изобразительное искусство, иностранные языки, информатика и информационные технологии, история, история искусства, культура речи, культурология, литература, математика, методы анализа и обработки информации, мировая художественная культура, музыка, музыкальная культура, обществоведение, основы политики, основы экономики, право, преферанс, проектная работа, психология, религиоведение, технологии мышления, физика, физическая культура и основы спорта, химия, шахматы, экология, экономическая культура, языковая прагматика и др.

Принципиальным условием реализации образовательного процесса, основанного на мировоззренческом подходе, является организация вариативной образовательной среды и формирование представлений о вариативности жизненных траекторий у детей.

Моделирование вариативной образовательной среды предполагает выбор базовых компонентов, организующих образовательную среду. Управление образовательной средой является сложным процессом, включающим разнообразные решения. Модель вариативной среды должна обладать высокой степенью гибкости и пластичности для того, чтобы удовлетворять требованиям дифференцированного процесса социализации детей с высоким креативным потенциалом.

Опорными для моделирования вариативной образовательной среды будут являться такие компоненты и субкомпоненты как: мировоззренческие принципы, социальное взаимодействие, предметные способности, метапредметные навыки.

Частично предложенная модель социализации была реализована автором в 2012-2013 учебном году на базе Центра дополнительного образования детей «Лаборатория путешествий» в рамках образовательной программы «Форсайт: взгляд в будущее», разработанной автором методики построения «дерева возможностей». Целью методики являлось развитие у детей вариативного мышления как компонента креативности в процессе построения образа будущего. Результаты проведённого экспериментального исследования описаны автором в статьях: «Развитие вариативности мышления детей с помощью методики построения «дерева возможностей» и «Стратегии жизненной успешности современных детей» [9; 10].

Подводя итог, следует отметить, что важнейшими условиями процесса социализации детей с высоким креативным потенциалом в рамках мировоззренческого подхода является формирование у ребёнка многообразия представлений о социальных и культурных нормах и типах людей, а также наличие широкого инструментария для осуществления коммуникации (понимание, рефлексия, коммуникативная компетентность и др.). Эти условия позволяют ребёнку сохранять границы своей личности и при этом легко вступать во взаимодействие с другими людьми.

Таблица 1

Метапредметные компетентности личности, необходимые для работы в проектно-сетевой форме

Этапы проекта	Метапредметные компетентности
<b>Инициация</b>	– Умение отказываться от стереотипов; – Готовность к нововведениям; – Решительность; – Креативность; – Способность перенесения знаний из одной области в другую.
<b>Планирование</b>	– Умение определять требования, предъявляемые к проектам; – Установление последовательности действий для решения задачи; – Способность к соединению разнородных инструментов в приложении к решению задачи; – Оценка наличных ресурсов; – Подбор информации под поставленную задачу; – Логическое мышление способность пользоваться инструментами анализа, синтеза анализ; – Самоконтроль и самоорганизация; – Мотивация и стимулирование деятельности других людей; – Способность к эффективному делегированию обязанностей; – Способность добиваться результата; – Способность брать ответственность; – Способность оперативно реагировать на изменение ситуации, внешней среды, способность внесения изменений в первоначальный план.
<b>Рефлексия</b>	– Способность к рефлексии деятельности и ее результатов.
<b>Презентация</b>	– Способность к формированию и защите своей точки зрения; – Способность к публичной речи; – Способность к реферированию.

## Библиографический список

1. Журавлев, В.А. Креативное общество, его особенности и характеристика // Креативная экономика. – 2008. – № 11(23) [Э/п]. – Р/д: <http://www.creativeeconomy.ru/articles/2604/>
2. Степанова, Т.Е. Экономика XXI века – экономика основанная на знаниях // Креативная экономика. – 2008. – № 4 [Э/п]. – Р/д: <http://www.creativeeconomy.ru/articles/3029/>
3. Роджерс, К. Теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
4. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – 1988. – № 6.
5. Романова, Е.Н. Педагогические условия формирования готовности младших школьников к креативной деятельности в условиях села: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012.
6. Омельченко, Е.Л. Молодежь России: из XX в XXI век // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 3(8). – Сер.: Социальные науки.
7. Леутина, А.Л. Информационно-сетевая модель взаимодействия органов государственного управления и самоорганизованных досуговых объединений // Наука как перспективное направление деятельности молодежи: сб. статей молодых ученых по материалам научно-практич. конф. – М., 2009.
8. Леутина, А.Л. Принципы и механизмы сетевой экспертизы проектов самоорганизованных досуговых объединений // Вестник МГУКИ. – 2010. – № 2.
9. Леутина, А.Л. Развитие вариативности мышления детей с помощью методики построения «дерева возможностей» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6.
10. Леутина, А.Л. Стратегии жизненной успешности современных детей // Наукovedenie. – 2013. – № 6(19) [Э/п]. – Р/д: <http://naukovedenie.ru/PDF/172PVN613.pdf>

## Bibliography

1. Zhuravlev, V.A. Kreativnoe obshchestvo, ego osobennosti i kharakteristika // Kreativnaya ehkonomika. – 2008. – № 11(23) [Eh/r]. – R/d: <http://www.creativeeconomy.ru/articles/2604/>
2. Stepanova, T.E. Ehkonomika KhKhI veka – ehkonomika osnovannaya na znaniyakh // Kreativnaya ehkonomika. – 2008. – № 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.creativeeconomy.ru/articles/3029/>
3. Rodzhers, K. Teorii tvorchestva: Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
4. Dlyachenko, O.M. Ob osnovnykh napravleniyakh razvitiya vooobrazheniya doshkolnika // Voprosih psikhologii. – 1988. – № 6.
5. Romanova, E.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti mladshikh shkolnikov k kreativnoy deyatel'nosti v usloviyakh sela: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yoshkar-Ola, 2012.
6. Omeljchenko, E.L. Molodezh Rossii: iz KhKh v KhKhI vek // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – 2007. – № 3(8). – Ser.: Socialniye nauki.
7. Leutina, A.L. Informacionno-setevaya modelj vzaimodeystviya organov gosudarstvennogo upravleniya i samoorganizovannykh dosugovykh objhedinenij // Nauka kak perspektivnoe napravlenie deyatel'nosti molodezhi: sb. statej molodikh uchenikh po materialam nauchno-praktich. konf. – M., 2009.
8. Leutina, A.L. Principi i mekhanizmi setevoy ehkspertizy proektov samoorganizovannykh dosugovykh objhedinenij // Vestnik MGUKI. – 2010. – № 2.
9. Leutina, A.L. Razvitie variativnosti mihsleniya detej s pomothjyu metodiki postroeniya «dereva vozmozhnostej» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'turi i iskusstv. – 2013. – № 6.
10. Leutina, A.L. Strategii zhiznennoj uspehnosti sovremennykh detej // Naukovedenie. – 2013. – № 6(19) [Eh/r]. – R/d: <http://naukovedenie.ru/PDF/172PVN613.pdf>

Статья поступила в редакцию 14.02.14

УДК 793.3

**Matsarenko T.N. REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE EXTRACURRICULAR WORK OF A CHOREOGRAPHY TEACHER.** The article presents the requirements for pedagogical activity of a choreography teacher. The specific features and functions of this educational work in the system of additional education of children are described.

**Key words:** competence approach, choreography teacher, additional education of children, pedagogical activity.

**Т.Н. Мацаренко, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва,**  
E-mail: e-rus@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье представлены: требования к педагогической деятельности педагога – хореографа, специфические особенности, функции педагогической деятельности педагога-хореографа в системе дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, педагог-хореограф, дополнительное образование детей, педагогическая деятельность.

Правительственная Стратегия модернизации российского образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности» необходимые в процессе обучения, не только в школе, но и в дополнительном образовании детей. Основная задача состоит в достижении нового качества, которое отвечает требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Требования к педагогам – хореографам основываются на специфике специальности – руководства танцевальным коллективом, что предполагает не только творческую (постановочную) работу, но и управленческую – организаторские функции. В Государственном стандарте по этой специальности предусматриваются следующие аспекты деятельности: «организационная, постановочно-репетиционная, концертно-исполнительская, образовательно-воспитательная работа [1].

Использование компетентностного подхода в деятельности педагога-хореографа предполагает применение профессионально ориентированных знаний и навыков работы с детским хореографическим коллективом, умение решать определенные управленческие задачи, исполнять следующие функции руководителя хореографического коллектива:

- организационно-управленческая (педагог-хореограф выступает организатором хореографического коллектива, способствует его функционированию);
- обучающе – воспитательная (педагог-хореограф обучает исполнительскому мастерству, повышает уровень знаний учащихся, осуществляет духовно-эстетическое воспитание);
- развивающая (равноценное физическое, эмоциональное, эстетическое, интеллектуальное развитие);
- репетиционная (педагог-хореограф осуществляет репетиционный процесс в хореографическом коллективе, способствует наращиванию танцевальной техники, комбинации движений);
- постановочная (педагог-хореограф является постановщиком танцевальных номеров – воплощая художественный замысел, создает композицию и рисунок, подбирает музыку и костюмы).

Одной из главных функций педагога-хореографа является функция **организатора** и руководителя хореографического коллектива, в связи с этим особо следует выделить коммуникативную компетенцию педагога-хореографа. И.И. Зарецкая отмечает, что гуманистическая позиция педагога дополнительного образования проявляется в принятии ребенка, уважении к его индивидуальным возможностям, ориентации на развитие способностей каждого, учете мотивов участия в конкретной творческой деятельности. Ребенок, подросток выбирает учреждение дополнительного образования, вид творческой деятельности, сферу общения, то сообщество, где он будет принят. Недаром одним из показателей эффективности работы педагога дополнительного образования становится сохранность контингента [2].

По Н.И. Тарасову, педагог-хореограф должен выбирать наиболее эффективные методы и формы организации учебного процесса, формулировать и решать педагогические задачи, учитывая уровень танцевальной подготовки учащихся, выбирать оптимальные физические нагрузки на организм ученика, способствовать творческому проявлению танцевальных способностей ученика, побуждать его к самосовершенствованию и росту исполнительского мастерства [3].

Особенность дополнительного образования детей – его **воспитательная** доминанта, которая содействует развитию «культурной одаренности» в условиях досуга, создает организационно-педагогические, методические условия, в которых воспитание танцевальной культуры проходит на основе органичного сочетания многих форм деятельности: репетиции, записи концертной деятельности, участия в праздниках [4]. Учебно-воспитательная работа – составная часть и непереносимое условие творческой деятельности хореографического коллектива. Исполнительский уровень, жизнеспособность, стабильность, перспективы творческого роста в первую очередь зависят от качества учебно-воспитательной работы.

Сформулированы теоретические положения о педагогических возможностях хореографии [5]: искусство танца доступно для изучения любому ребёнку, независимо от его природных дарований и возраста; в хореографии заложен огромный воспитательный и обучающий потенциал, практически не использующийся в общеобразовательной школе. Решая специфические задачи воспитания средствами танца, педагог-хореограф рассматривает их как составную часть комплексного воспитательного процесса, который ведется в образовательном учреждении. Воспитательным моментом является полная занятость учащихся в репертуаре коллектива, которая дает стимул для занятий, так как учащиеся знают, что никто из них не останется в стороне; воспитание традиции в танцевальном коллективе: это и посвящение в хореографы, и переход из младшей группы в старшую и т.д.; воспитание дисциплины, что прививает навыки организованности в процессе труда, воспитывает активное отношение к нему, внутреннюю организованность и целеустремленность [6].

Основной задачей педагога-хореографа в дополнительном образовании детей является гармоничное развитие интеллекта, воли и эмоций учащихся. Занятия по танцу не только эстетически развивают учащихся и формируют художественный вкус, но и способствуют физическому совершенствованию, дисциплинируют и повышают уровень культуры поведения. В то же время

развивается интерес к музыке, которая обогащает и насыщает танец своим эмоциональным содержанием.

В процессе совместной творческой деятельности педагога-хореографа и учащихся танцевальная практика оказывается существенным фактором общего интеллектуального роста детей. Т.О. Бильченко было проведено исследование в детских хореографических коллективах от более чем 300 учащихся разного возраста [7]. Результаты показали, что у большинства учащихся, занимающихся хореографией, происходит равноценное физическое, эмоциональное, эстетическое, интеллектуальное развитие.

**Репетиционный процесс** является основным звеном учебной, организационно-методической, воспитательной и образовательной работы с хореографическим коллективом. Эффективность репетиции во многом зависит от умело составленного плана работы. Знание педагогом-хореографом творческих возможностей учащихся позволяет достаточно точно и подробно составлять план каждой репетиции. Это требование относится как к начинающим, так и достаточно опытным руководителям. План репетиции включает основные направления деятельности и задачи, которые предстоит решить коллективу. Исходя из плана, педагог-хореограф предварительно ставит перед учащимися конкретные задачи: выучить движения, представить образное содержание номера, его художественно-исполнительские особенности и т.д.

Репетиционная деятельность педагога-хореографа формирует исполнительский стиль учащихся: шлифует технику движений, манеру и характер передачи образа, отрабатывает каждый элемент танца, обращает внимание учащихся на последовательность изучения, на осмысленное восприятие занятия.

Обращаясь к исследованиям педагогов-хореографов, можно найти такие методы и приёмы ведения занятия, которые в настоящее время являются востребованными, интересными, способными помочь освоить танец, понять его изнутри, например, метод одного «рас», который является главным звеном в развитии координации движений. Суть применения данного метода в следующем: новое движение включается в каждую комбинацию, что позволяет тщательно проработать данное «рас». Если кто-то из учащихся не успевает освоить его в первой комбинации, то к концу занятия оно уже усваивается методически грамотно.

Педагог-хореограф В.Д.Тихомиров утверждал, что «в подготовке к освоению искусства хореографии существует две основные части: это техника искусства и художественность [8]. В работе педагога-хореографа существуют два фактора – это стремление достичь лучшего результата в исполнительской деятельности (учитывая разную подготовку детей) и необходимость вовремя скорректировать композицию с учетом их посещаемости [9].

Проведение генеральной репетиции имеет свои особенности, определяющиеся тем, что она является репетицией, но в то же время несёт на себе приметы концертного выступления (костюмы, грим, свет, звук). Генеральная репетиция является итоговой для определённого этапа подготовки репертуара к концерту, поэтому на ней важно подготовить психологически учащихся к концерту.

**Постановочная** деятельность является сложным аспектом работы педагога-хореографа, требующим от него образного мышления, творческого воображения, коммуникативных и организаторских способностей, исполнительских, педагогических и репетиционно-постановочных навыков. Педагогу-хореографу нужны не только профессиональные знания своего предмета, но и умение работать с творческим коллективом.

Постановочная работа – индивидуально неповторимый процесс создания хореографического произведения, который осуществляется поэтапно:

- подбор музыкально-хореографического материала;
- формирование идеи и замысла хореографического произведения;
- определение жанра (танец-трагедия, драматический танец, комический танец, лирический танец, учебный танец и др.);
- построение драматургической линии хореографического произведения; работа с музыкальным материалом;
- определение лексики, языка движений, с помощью которого постановщик будет создавать произведение. Лексику во многом определяет выбор стиля будущего танца: классический танец, народно-сценический танец, социальный танец, джаз-танец, танец модерн и др.;

- репетиционно-постановочная работа с исполнителями.

Одним из критериев при подборе репертуара для детского хореографического коллектива является его реальность, соответствие репертуара возможностям учащихся. При создании репертуара хореографического коллектива важно учитывать определённые требования:

- соответствие постановок возрасту и уровню развития учащихся, танцевальные номера должны быть понятны учащимся;
- использование постановок разного жанра: игрового, сюжетного;

- постановки учитывают учебно-тренировочные цели;
- постановки рассчитаны на весь коллектив.

С помощью компетентностного подхода педагогу-хореографу предоставляется возможность реализации не только творческой (постановочной) деятельности, накопленной ранее им в сценической деятельности, но и проявить компетентность и приобрести опыт в управленческо – организаторской работе, что позволяет педагогу-хореографу увидеть и развить новые творческие возможности в педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства. Специальность 050700 Педагогика балета. Квалификации: педагог-балетмейстер, педагог балетного танца. Регистрационный № 552 ИСК/СП (утв. Минобразованием РФ 11.02.2003).
2. Зарецкая, И.И. Профессиональная культура педагога Учебное пособие. – М., 2007.
3. Тарасов, Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства: учеб. пособие для вузов. – СПб., 2008.
4. Брусницына, А.Н. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
5. Фокина, Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2002.
6. Тарасов, Н.И. Классический танец. – СПб., 2005.
7. О концепции непрерывного хореографического образования // Хореографическое образование: тенденции развития: сб. тезисов научно-практической конф. – М., 2001.
8. Андреева, Т.Ф. Построение урока классического танца методом одного «pas» // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы пятой Всероссийской научно-практич. конф. – М., 2007.
9. Кузнецова, Т.М. Индивидуальный стиль педагога-хореографа и его формирование: автореф. дис. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 1992.

#### Bibliography

1. Gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya v oblasti kul'tur i iskusstva. Specialnost' 050700 Pedagogika baleta. Kvalifikatsii: pedagog-baletmeyster, pedagog bal'nogo tantsa. Registratsionniy № 552 ISK/SP (utv. Minobrazovaniem RF 11.02.2003).
2. Zareckaya, I.I. Professional'naya kul'tura pedagoga Uchebnoe posobie. – M., 2007.
3. Tarasov, N.I. Klassicheskiy tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva: ucheb. posobie dlya vuzov. – SPb., 2008.
4. Brusnicina, A.N. Vospitanie tanceval'noy kul'tur shkolknikov v khoreograficheskikh kolektivakh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: lichnostno-deyatelnostniy podkhod: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
5. Fokina, E.N. Khoreografiya v obshchegoobrazovatel'noy shkole kak sredstvo garmonizatsii razvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumenj, 2002.
6. Tarasov, N.I. Klassicheskiy tanec. – SPb., 2005.
7. O koncepcii neprerivnogo khoreograficheskogo obrazovaniya // Khoreograficheskoe obrazovanie: tendentsii razvitiya: sb. tezisov nauchno-prakticheskoy konf. – M., 2001.
8. Andreeva, T.F. Postroyeniye uroka klassicheskogo tantsa metodom odnogo «pas» // Vuz kul'tur i iskusstv v obrazovatel'noy sisteme regiona: materialy pyatoy Vserossiyskaya nauchno-praktich. konf. – M., 2007.
9. Kuznecova, T.M. Individual'niy stil' pedagoga-khoreografa i ego formirovaniye: avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Nizhniy Novgorod, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.02.14

УДК 379.8.093

**Shvetsova I.V. THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN TECHNOLOGIES IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES USED FOR INTELLECTUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN AN ELEMENTARY SCHOOL.** The article presents a long investigation of psychological aspects of a creative personality. The author made an attempt to define the criteria, stages, diagnostic methods, distinguishing features and psychological qualities of a creative personality. The work shows the necessity of the use of technologies in social and culture activity.

**Key words:** creative process, unconscious, spontaneity, inside, «point of creative frustration», mythological and divergent thinking, pedagogy of social and culture sphere.

**И.В. Швецова, преп. СПб ГБОУ ДОД «Детская школа искусств №11», г. Санкт-Петербург,  
E-mail: ishvezova@yandex.ru**

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются психологические аспекты творческого процесса, определяются критерии, фазы, излагаются методы диагностики, рассматриваются отличительные черты и психологические особенности творческой личности, доказывается необходимость использования современных технологий социально-культурной деятельности.

**Ключевые слова:** творческий процесс, бессознательность, спонтанность, инсайт, «точка креативной фрустрации», «янусианское мышление», мифологическое и дивергентное мышление, педагогика социально-культурной сферы.

Вопросам исследования творческого процесса в научных трудах уделяется большое внимание. Особый интерес вызывают закономерности протекания творческого процесса. Проведенный нами анализ наиболее значимых для нашего исследования категорий творческого процесса позволит нам определить авторскую точку зрения, выявить и проанализировать их взаимосвязь и взаимодействие, разработать на их основе методики интеллектуально-творческого развития ребенка в системе дополнительного музыкального образования. В соответствии с этим задачами данной статьи являются: анализ категорий творчества; конструирование матрицы из взаимосвязи и выбора методов диагностики творческого процесса по его результату и особенностям его протекания.

Творчество, как производство нового – продукта, произведения, идеи, видения, выражения и т.д. – является исключительно человеческим производством. Человек по настоящему творит не только из потребности создать нечто для удовлетворения непосредственной нужды, но и тогда, когда он от этой нужды свободен. И создает новое не только из потребности, но и из возможности – от избытка и игры своих творческих сил, от умения видеть и передать так, как никто до него еще не передавал. Человеческое творчество, многогранно и многолико, поэтому существуют множество взглядов и определений этого понятия.

Я.А. Пономарев [1] предлагает рассматривать творчество с обозначившихся в традиционной психологии, трех позиций. Первая из них рассматривает творчество как деятельность человека, создающего новые ценности (в области искусства, техники, науки, практики), имеющие общественную значимость. Вторая – связывает творчество с деятельностью человека, направленной на самовыражение, самоактуализацию личности. Третья – исследует творчество как решение задач [1].

Для нашего исследования актуальна вторая позиция, так как она тесно связана с областью побуждений индивида к творческой деятельности и затрагивает мотивационный аспект. Способность человека к творчеству, являясь истинно человеческой способностью, означает новый уровень приспособления к действительности и смысл самих отношений с ней. Творческое поведение в целом выступает как умение быстро и правильно реагировать в непредсказуемых, иногда в экстремальных ситуациях. Следовательно, именно творчество является в подлинном смысле слова адекватным поведением в мире, который постоянно находится в движении и непрерывно изменяется. Творческая деятельность является основой и условием развития человека. Если импульс к творчеству как активности самоутверждения не получает разрешения и человек не соединяет себя с миром в акте творчества, то сила этого импульса может обратиться на разрушение, а его утверждение выльется в извращенные или деструктивные формы, в агрессию. Истинный творец не может быть разрушителем или злодеем. Эту философско-психологическую и экзистенциально-этическую проблему рассматривает в своей драме «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкин.

Творческая активность это подлинное осуществление свободного проявления духовной природы личности. «"Творчество" (креативность) не есть некоторая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности» [2]. Творческая составляющая человеческого интеллекта определяется его социальной природой и, в частности, диалогической природой его формирования и функционирования. Известный ученый В.С. Библер доказал, что диалогически организованное мышление эволюционировало к возникновению такого его качества, как диалога. Диалогика, в том числе и логика педагогического диалога, рассматривается «во всей его самостоятельной ценности и значимости в процессе образования и воспитания, прежде всего, как функциональный метод в обширном педагогическом пространстве, в ходе которого вступают в диалог составляющие его типы различных культур» [3].

В отличие от других существ, креативность человека определяется его природой как существа, не только адаптирующегося к природной действительности, но и преобразующего ее, создающего «вторую природу». Следовательно, развитие научно-технического прогресса, зависит от творческих процессов, что обуславливает необходимость изучения их психологических аспектов. Усилия психологов направлены здесь на выявление существенных признаков и закономерностей творческого процесса, разработку методов его диагностики и стимуляции. Творческий процесс – это высокоорганизованная интеллектуальная деятель-

ность, основанная на взаимодействии психической и физической активности индивида. В.Н. Дружинин [4] определяет творческий процесс как реальность, спонтанно возникающую и завершающуюся, и выделяет две формы внешней активности человека: адаптивное поведение и преобразование. Адаптивное поведение включает реактивное поведение, т. е. индивид реагирует на изменение внешней среды. Преобразование включает творчество и разрушение. В отличие от предметной деятельности, которую В.Н. Дружинин относит к адаптивным формам поведения, творческий процесс относится к преобразованию как форме внешней активности и принципиально отличается от предметной деятельности. Отличие заключается в том, что предметная деятельность исчерпывает себя по достижению цели, ее результат всегда предсказуем. В то время как в творческом процессе происходит рассогласование цели и получаемого результата. Творческий человек видит «побочные продукты» предметной деятельности, которые, по сути, являются творением нового, а нетворческий видит только результаты по достижению цели, проходя мимо новизны. Если говорить о признаках творческого процесса, то практически все исследователи подчеркивают его непредсказуемость.

Результаты исследований многих ученых (Д. Бери и Д.Э. Бродбент, М. Рей и Р. Майерс [5] и др.), которые занимались проблемой бессознательного, показали, что сознание только в конце творческого процесса готово принять продукт творчества. Но сам процесс творческого поиска происходит на бессознательном, или интуитивном уровне. Таким образом, первый признак творческого процесса – *бессознательность*. Однако эта бессознательность подготовлена всем ходом предшествующей деятельности индивида. Вторым признаком – *спонтанность*, внезапность, кажущаяся независимость от внешних причин. Третьим признаком является – *непредсказуемость* результата. В качестве четвертого признака, можно выделить – *автономность*, которая характеризуется как бесконтрольность, независимость и самостоятельность протекания творческого процесса. Помимо выше перечисленных признаков, профессор Е.П. Ильин характеризует творческий процесс, как единую целостную систему [6].

Для разных областей знания, творческий процесс является специфичным, но обладает некоторыми общими характеристиками. Этой общей характеристикой являются этапы или фазы творческого процесса. Это накопление, вынашивание и озарение. На первом этапе – накопления, идет активный сбор информации, который может заключаться: в чтении соответствующей литературы, беседах с экспертами, наблюдении, записях, измерениях и т. д. Вторая фаза заключается в том, что автор идеи размышляет над проблемой. Концентрируясь, он мысленно моделирует ситуацию. В это время, художник задумчиво смотрит на чистый холст, писатель – на чистый лист бумаги, музыкант сидит за инструментом, инженер – часами «гипнотизирует» чертеж, не находя нужного решения. Третья фаза – вынашивания, заключается в прекращении попыток решить проблему, и полном переключении деятельности. Отключившись от творческого процесса, человек решает сходить прогуляться, сесть за руль автомобиля или просто вздремнуть. И если у творца в голове накопилось достаточное количество информации по интересующей проблеме, и он достиг психологического состояния, необходимого для прорыва, то фаза вынашивания завершается озарением. Похожую периодизацию приводит Я.А. Пономарев в своей работе «Перспективы развития психологического творчества» [1]. Итак, первая фаза – это фаза постановки проблемы, сбора, накопления и обработки материала. Я.А. Пономарев называет ее начальным этапом творческого процесса, при котором активным является сознание субъекта. Вторая фаза – созревание. На этом этапе в основном работает подсознание. Решение проблемы, как бы, отложено на время, а человек живет повседневной жизнью. Третья – фаза озарения, или инсайта. В этот момент решение полностью появляется в сознании, иногда совершенно неожиданно. Вторую и третью фазы Я.А. Пономарев называет этапом решения, когда активно бессознательное. Четвертая фаза – это фаза проверки или контроля, сознание активно. Эту фазу Я.А. Пономарев называет этапом развития идеи, ее окончательным оформлением и проверки [1, с. 181].

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе нередко встречается большее количество фаз или этапов творческого процесса. Так, например, Майерс Рон добавил в процесс креативности пятую фазу, которую назвал «Пер-

вый инсайт» – эта стадия предшествует фазе подготовки [7, с. 194]. Именно здесь впервые может «промелькнуть» мысль возникновения оригинальной идеи. Американский ученый Р. Мэй [8], анализируя данное явление, назвал эту стадию – исходной точкой возникновения идеи. Он констатировал тот факт, что у людей, в этот момент, происходят психофизиологические изменения на неосознанном уровне: сужается поле зрения, снижается аппетит, наблюдается общее беспокойство.

Российский исследователь Г.А. Зайниев в работе «Эволюция и изобретатель» [9] говорит о том, что: «новые цели, для достижения которых необходимо переделать концепцию процесса, позволяют снять психологическую инерцию и увидеть новые ресурсы развития процесса» [9, с. 116]. Ученый изложил последовательность творческого процесса: период творческой готовности, зарождение идеи, стадия поисков решения, получение принципа изобретения, построение упрощенной модели и совершенствование ее; оценка альтернативных вариантов [9, с. 117].

Однако, нам ближе трактовка творческого процесса, предложенная А.Л. Галиным [10], т.к. она непосредственно ориентирована на музыкально – творческий процесс. А.Л. Галин, рассматривает психологические характеристики личности и акцентирует внимание на том, что стадии творческого процесса – не просто некие «действия» внутренне-однообразного человека, но различные состояния его психики в целом или его души. В связи с этим А.Л. Галин дает психологическую характеристику творческого процесса, и выделяет следующие его составляющие: начало творчества – интерес к явлению; наблюдение за явлением – подразумевает рациональную деятельность человека; осмысление явления и появление в сознании нового целого; состояние внутренней свободы и появление «грез» как переходного состояния между подсознанием и сознанием; прозрение и связанное с ним ощущение внутренней целостности [10, с. 8-9]. В этом перечне преимущественное значение *формированию нового в подсознании* в виде некоторого собирательного образа, вобравшего в себя иногда не явно выраженные чувства и мысли; *состояние внутренней свободы*, представляющих собой оттапливание от логики и аналитического мышления; *прозрение*, позволяющее, с одной стороны фантазировать, разворачивать образы, но, с другой стороны сохраняется способность к осознанию и воплощению первоначально возникших неясных мыслей и чувств. Следовательно, принципиальная схема творческого процесса, не смотря на многообразие описаний, состоит в присутствии осознаваемых и неосознаваемых этапов, пассивной и активной фазы сознания, а так же наличия определенных психологических качеств человека. Однако все авторы схожи в одном – запуск механизма творческого процесса происходит в сфере сознания, затем продолжается в его сфере бессознательного и, в конечном итоге, возвращается в область сознания.

Для любого творческого процесса общей является его структура. Структурно-уровневая модель психологического механизма творчества, разработанная Я.А. Пономаревым [1] представляет собой две взаимопроникающие сферы, внешние границы которых – это абстрактные границы мышления. Снизу находится сфера интуитивного, сверху – логического мышления. Я.А. Пономарев характеризует творческий процесс, как уровень переход, где встречаются логика и интуиция. Чтобы передать это решение другому человеку, интуитивное решение необходимо вербализовать, формализовать – оформить логически. Отсюда эффект опережения «эмоциональным решением» решения «интеллектуального» [1, с. 185].

Эмпирическое изучение творческого процесса реализуется с использованием следующих методов: анализ процесса решения малых творческих задач; использование наводящих задач; методы экспертной оценки; шкалы личностных опросников и проективных тестов (например, MMPI, тест Роршаха), которые могут давать информацию о выраженности творческого начала [2]. В педагогической практике широко используются специальные тесты креативности, использующие задачи, так называемого «открытого типа», т.е. задачи, имеющие несколько вариантов ответов. Эти задачи принципиально отличаются от тестов интеллекта, подразумевающих один ответ.

Факторы влияющие на интенсивность и продуктивность творческой деятельности подразделяются на ситуативные и личностные. К личностным – «относятся устойчивые свойства, черты личности или характера, которые могут на состояние, вызванное той или иной ситуацией» [2, с. 168]. Личностные фак-

торы могут быть и положительными, и отрицательными. К числу последних относятся конформизм, устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудач над мотивацией стремления к успеху, наличие фиксированной установки на конкретный результат, и др. [2, с. 168]. Аналогично и ситуативные факторы подразделяются на негативные и позитивные. К негативным ситуативным факторам относятся состояние стресса, состояние повышенной напряженности, слишком сильная или слишком слабая мотивация, эмоциональная подавленность.

Сложность и многогранность самого феномена «творческий процесс» вызывает взаимопроникновение ряда его составляющих. Мы выполнили попытку структурирования основных характеристик творческого процесса.

При структурировании основных характеристик творческого процесса целесообразно использовать метод пересекающихся параметров. Использование этого метода требует выделения наиболее общих групп с последовательным их разукрупнением по ряду параметров. Крупные группы сформированы по психологическим признакам последовательности творческого процесса (этапы процесса): активное накопление знания; работа на уровне подсознания; сознательное или бессознательное, спонтанное вдохновение; полное включение сознания. Каждому этапу творческого процесса характеризуется специфическим набором фаз и критериев творчества.

На этапе *активного накопления знаний* начальной фазой является постановка проблемы, затем на подсознании срабатывает фаза созревания и только после этого возникает «сырая», но оригинальная идея. С позиций психологии каждой фазе соответствуют как интуитивное преодоление логически – устоявшихся критериев, ярко выраженное эмоциональное состояние. Этап *творчества на уровне подсознания* содержит фазу созревания и фазу озарения. Первая характеризуется не просто ощущением, но осмысленным пониманием новизны результата, на второй фазе происходит процесс осознания того факта, что происшедшая неожиданность не была случайной, а имеет связь с тем, что случилось непосредственно перед точкой неожиданности [11]. Бессознательная деятельность протекает с различной интенсивностью, и при вяло текущей деятельности озарение не наступает.

Анализируя третий этап творчества – *сознательное или бессознательное, спонтанное вдохновение*, мы опираемся справедливость народной мудрости о том, что успех – это 10% таланта и 90% тяжелой работы. Этот этап творчества проявляется по-разному в науке и в искусстве. В научном процессе реализуется природа ума, здесь вдохновение не главное. Вдохновение – это состояние, а оно бывает спонтанным и подготовленным. Научное исследование имеет «ключи» вдохновения и его можно подготовить. На вопрос, что такое вдохновение в искусстве человечество ищет ответ много веков. Факт в том, без вдохновения нет озарения, что оно редкий «гость» в психической жизни человека, что оно спонтанно. Вдохновение – результат интенсивных процессов в бессознательном, опирающийся на «продуктивный спонтанный слой предмышления» [12].

Этап *полного включения сознания* в науке содержит фазы осознанного принятия решений, контроля и проверки идеи и конечного результата. В искусстве, если вернуться к народной мудрости, этот этап содержит 90% тяжелой работы.

Опираясь на полученные данные, мы можем говорить о том, что творчество – это сложная взаимосвязь сознательных и бессознательных процессов, которые на определенных фазах переплетаются и дополняют друг друга.

В изучении психологических аспектов творческого процесса важным представляется вопрос о «нормативности» творческого процесса, о его доступности для всех или только для определенных лиц в редкие моменты вдохновения. С одной стороны, если творческий процесс признать нормативным, то можно сделать вывод о том, что он присущ каждому человеку, будь то взрослый или ребенок. Следовательно, творческий процесс можно тренировать. Однако многие ученые (С.Д. Смирнов, Ф. Барон, Х. Груббер и С. Девис, Б. Хеннеси и др.) считают, что способность к творчеству тренировать нельзя. «Можно ли научить творчеству, «сформировав» творческую деятельность, и получить необходимые «приращения на полюсе субъекта?» Ответ может быть только отрицательным. Творчество есть прерогатива свободной, способной саморазвиться личности» [2].

В современных условиях для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала и дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков, наиболее эффективными являются технологии социально-культурной деятельности, включающие все многообразие форм, методов и средств. Социально-культурная деятельность, это не статичное понятие, а живой, динамичный процесс, развивающийся во времени и отражающий социокультурную ситуацию в обществе. Поэтому основное содержание социально-культурной деятельности диктуется особенностями сложившейся системы социально-культурных общественных отношений: противостоять подмене понятий ценностей культуры и ее девальвации, способствовать сохранению культурного наследия; создавать условия и способствовать повышению уровня общей культуры каждого человека; осуществлять дифференцированный подход, обеспечивая, продвинутому в культурном отношении контингенту реализацию интеллектуального и творческого потенциала; эффективно использовать в социально-культурной работе популярные у общества перспективные формы и средства досуговой деятельности; стимулировать развитие творческой активности в создании различных самостоятельных творческих объединений [13, с. 45].

Основным принципом педагогического воздействия на развитие интеллектуально-творческих способностей личности в условиях досуга, является учет индивидуальных особенностей, потребностей и интересов человека. Опираясь на принципы общей педагогики, педагогика социально-культурной сферы имеет свои особенности, которая заключается в том, что ребенку деятельность не навязывается педагогом, а создаются психолого-педагогические условия для его социализации и инкультурации. В предлагаемой нами программе развития интеллектуально-творческих способностей детей 6-9 лет, делается акцент на стимулировании познавательной активности детей в нестандартной ситуации. Исследование поведения младших школьников в экстремальных ситуациях показало, что независимо от возрастных особенностей основная тенденция заключается в пассивно-выжидательной реакции детей на нестандартную ситуацию, в то время как решение интеллектуально-творческих задач требует от человека максимальной активности и мобилизации внутреннего потенциала. Этот факт потребовал проанализировать связь творческого процесса с другими когнитивными процессами, в частности, с интеллектом. Психологические эксперименты показывают, что лица с низким интеллектом не обладают способностью к творчеству, то есть достаточный уровень интеллекта является необходимым его условием. Так, например, М.А. Холодная в своей работе «Психология интеллекта», говорит о том, что креативность невозможна при низком уровне конвергентных способностей, но и высокий уровень не гарантирует высокую креативность. Однако надо заметить, что наивысшие показатели креативности демонстрировали испытуемые с максимальным коэффициентом IQ [13, с. 45]. В рамках нашего исследования интеллект рассматривался как способность к усвоению, накоплению и практическому использованию знаний индивидом. Анализ полученных данных, в ходе анкетирования учащихся преподавателями Детских школ искусств и Детских музыкальных школ, показал, что в период с 1992 г. – 2012 г. интеллектуальный уровень поступающих детей снизился в два раза. Также мы можем констатировать тот факт, что сузился круг познавательных интересов и наблюдается ярко выраженная пассивность в отношении какой-либо деятельности, в том числе и творческой.

Обычно человек с нормальным интеллектом обладает и нормальными творческими способностями. Научно доказано, что пути интеллекта и творчества начинают расходиться в области IQ, который равен коэффициенту 120 (пороговая теория). Установлен тот факт, что творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту. В творческом процессе присутствует так называемое «янусианское мышление», которое выражается в способности человека, мыслить в двух противоположных направлениях. Помимо «янусианского мышления», присутствуют и два других вида мышления: научное и мифологическое. Психологическая наука рассматривает творческий процесс, как результат дивергентного мышления, как, интуитивный процесс, позволяющий анализировать проблему в различных направлениях. Дивергентное мышление (от лат. *diverge* – расходиться), определяется как, метод творческого мышления, применяемый для решения проблем и задач. Этот вид мышления, в отличие от конвергентного позволяет разно-

образить пути решения поставленной задачи, приводит к оригинальным идеям, неожиданным выводам и результатам. Данный вид мышления тесно связан с воображением и служит средством порождения большого количества оригинальных и разнообразных идей, отличающихся не предсказуемостью и не стандартностью.

Исследованиями дивергентного мышления занимались и занимаются как зарубежные (Е. Торранс, Д. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Груббер, А. Б. Шнедер, Д. Роджерс), так и отечественные исследователи [14; 15]. В своих исследованиях ученые подчеркивают – цель дивергентного мышления, это поиск новых форм деятельности и развитие исследовательского интереса. Отличительной особенностью этого вида мышления является способность человека строить гипотезы, давать оценку, анализировать и классифицировать полученные знания. Основные характеристики дивергентного мышления выражаются в – целостности и системности; рефлексивности; инновационности; критичности; самоопределение в ситуации неопределенности; гибкости; продуктивности. Процесс развития дивергентного мышления детей должен быть направлен на активизацию их внутренних личностных интеллектуально-творческих ресурсов с тем, чтобы, включаясь, в дальнейшем, в профессиональную или иную деятельность, они смогли полностью реализовать заложенный в них творческий потенциал. Поэтому, суть творчества состоит не в особенностях мыслительных операций, а в способности преодолевать стереотипы на заключительном этапе мыслительного синтеза. Если говорить о психологических особенностях творческой личности, то наряду с такими качествами как непосредственность, острота восприятия, непредсказуемость, спонтанность, наиболее ярко выраженной чертой является такая черта, как «детскость», которая порой доходит до инфантилизма. Однако секрет творчества и заключается в сохранении ощущения детства и юности на всю жизнь. В детстве нет никаких ограничений для того, чтобы свободно творить.

Спонтанность творческого процесса создает достаточно трудностей в его изучении. Поэтому для его диагностики, используются различные методы: анализ решения проблемных ситуаций и творческих задач; шкалы проективных тестов; метод экспертных оценок; метод анализа продуктов деятельности для определения новизны и оригинальности.

Существующие методы делятся на две группы: методы, которые диагностируют творческий процесс по его результату и методы, диагностирующие особенности его протекания. Очевидно, что большинство существующих и используемых в настоящее время методов относятся к первой группе. Однако анализ категорий творческого процесса и, выявление их взаимосвязи, позволяет утверждать, что механизм творческого процесса имеет достаточно сложную природу, и на сегодняшний день актуальным является поиск методов второй группы, которые позволили бы определить закономерности творческого процесса, его сущностные характеристики.

Вывод. Исследование творческого процесса является составной частью психологии личности, психологии мотивации, общей и музыкальной педагогики, философии и ряда других наук, что неизбежно приводит к разнообразию формулировок творческого процесса. Но при всем разнообразии общим является то, что творчеству нельзя научить, а сама творческая личность – это, прежде всего, личность, свободная от предрассудков и стереотипов. Творческое начало присутствует в самом определении «деятельность». Эта категория в философско-педагогической литературе определяется как творческое преобразование окружающей действительности. В этом процессе человек, прежде всего, изменяет самого себя, совершенствует (или деградирует) свою психику и способности. Понимание деятельности как творчества дает возможность выявить те пути, которые позволят решить проблемы ряда педагогических наук и в т.ч. музыкальной педагогики. Признаки, этапы и критерии творческого процесса находятся в диалектическом единстве и взаимопроникновении. Однако диагностика творческого процесса, столь необходимая для интеллектуально-творческого развития ребенка в музыкальном классе в системе дополнительного образования, привела к необходимости изучения их взаимного действия. Выполненное нами структурирование признаков, этапов и критериев творческого процесса необходимо для научной разработки методов оптимизации развития ребенка и используется в практике педагогического процесса с целью его совершенствования.



## Библиографический список

1. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под. ред. Д.В. Ушакова. – М., 2006.
2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов по направлению и специальности психологии. – М., 2007.
3. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования : учебно-методический курс. – М., 2009.
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. Электронная библиотека Попечительского совета механико-математического факультета Московского государственного университета Добавлена в каталог: 13.02.2007.
5. Рон, М. Привычки высокоэффективных христиан. – СПб., 2006.
6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2011.
7. Рон, М. Привычки высокоэффективных христиан. – СПб., 2006.
8. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования (The art of counselling : как давать и обретать душевное здоровье). – М., 2012.
9. Зайниев, Г.А. Эволюция и изобретатель. – М., 2007.
10. Галин, А.Л. Соотношения активностей сфер чувств и мысли в психологическом развитии человека: учеб. пособие. – Новосибирск, 2005.
11. [Э/п]. – Р/д: <http://www.psychologos.ru/%D0%9E%D0%B7%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
12. [Э/п]. – Р/д: <http://www.s-genius.ru/pedagogica/vdochnovenije.htm>
13. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / под науч. ред. проф. Е.Г. Григорьевой. – Тамбов, 2005.
14. Спиркин, А.Г. Философия. – М., 2005.
15. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2006.

## Bibliography

1. Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva / pod. red. D.V. Ushakova. – M., 2006.
2. Smirnov, S.D. Pedagogika i psikhologiya viysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: ucheb. posobie dlya studentov po napravleniyu i special'nostyam psikhologii. – M., 2007.
3. Korniyutchenko, D.I. Integral'naya dialogika: intensivnaya tekhnologiya gumanitarnogo obrazovaniya : uchebno-metodicheskiy kurs. – M., 2009.
4. Druzhinin, V.N. Eksperimental'naya psikhologiya. Ehlektronnaya biblioteka Popechitel'skogo soveta mekhaniko-matematicheskogo fakul'teta Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta Dobavlena v katalog: 13.02.2007.
5. Ron, M. Privichki vihsokoehffektivnihkh khristian. – SPb., 2006.
6. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2011.
7. Ron, M. Privichki vihsokoehffektivnihkh khristian. – SPb., 2006.
8. Mehyj, R. Iskustvo psikhologicheskogo konsultirovaniya (The art of counselling : kak davat' i obretat' dushevnoe zdorovje). – M., 2012.
9. Zayjniyev, G.A. Ehvoluciya i izobretatel'. – M., 2007.
10. Galin, A.L. Sootnosheniya aktivnostey sfer chuvstv i mihsl' v psikhologicheskom razvitii cheloveka: ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2005.
11. [Eh/r]. – R/d: <http://www.psychologos.ru/%D0%9E%D0%B7%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
12. [Eh/r]. – R/d: <http://www.s-genius.ru/pedagogica/vdochnovenije.htm>
13. Sovremennye tekhnologii social'no-kul'turnoy deyatel'nosti: ucheb. posobie / pod nauch. red. prof. E.G. Grigor'evoy. – Tambov, 2005.
14. Spirkin, A.G. Filosofiya. – M., 2005.
15. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.02.14

УДК 378.316.6

*Anufrieva J.V.* **PROCESS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PREPARATION OF SPECIALISTS IN ECONOMICS IN AN EDUCATIONAL SYSTEM «SCHOOL-UNIVERSITY-INDUSTRY-BUSINESS».** The paper answers the questions of management of forming of a personality through creation of pedagogical conditions and methods that allow modifying the process of continuous training of specialists in Economics in an educational system «school-university-industry-business». The work shows the results of the investigation of motivational orientation of the students. Some other questions of pedagogical management in the system of education of economists are considered.

**Key words:** motivational orientation, moral and labor component, profile classes, leader group, training of masters, economic thinking, process of pedagogical management.

**Ю.В. Ануфриева**, канд. пед. наук, доц. каф. «Экономика транспорта» ФГБОУ ВПО СГУПС, г. Новосибирск,  
E-mail: [juli24@cn.ru](mailto:juli24@cn.ru)

## ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО-БИЗНЕС»

Статья содержит вопросы управления становлением личности через создание педагогических условий и методов позволяющих корректировать процесс непрерывной подготовки кадров направления «Экономика» в образовательной системе «школа-вуз-производство-бизнес». Представлены результаты исследований мотивационных установок обучающихся. Рассматриваются вопросы педагогического менеджмента в системе подготовки экономических кадров.

**Ключевые слова:** мотивационные установки, нравственно-трудовая составляющая, профильные классы, лидерская группа, подготовка магистров, ядро педагогики, экономическое мышление, процесс педагогического менеджмента.

Одним из важнейших механизмов успешных бизнес-процессов, влияющим на экономическую эффективность работы высшего учебного заведения является качество образования. Внимание к этой проблеме связано с особенностями в структуре национального богатства России, когда 50% составляет человеческий капитал. Как следствие, любые экономические преоб-

разования с точки зрения внедрения инноваций и новых технологий не возможны без повышения качества всей системы непрерывного образования «школа-техникум-вуз-бизнес», модернизацию высшей школы. На наш взгляд, «качество» – это категория не только технологическая, организационная, но психолого-педагогическая.

Таблица 1  
Результаты анализа потребности в выпускниках среди организаций  
разного типа и формы собственности

Степень потребности в выпускниках	Тип организации-работодателя				
	КР	КИ	НР	НИ	Гос
Большая потребность	8%	18%	13%	2%	31%
Средняя потребность	17%	12%	32%	2%	25%
Минимальная потребность	75%	70%	55%	96%	44%

*Примечание:* КР (крупные российские), КИ (крупные иностранные), НР (небольшие российские), НИ (небольшие иностранные), Гос (государственные организации).

Как показывают исследования, основной проблемой при трудоустройстве выпускников остается нежелание работодателей принимать на работу молодых специалистов и об отсутствии у них заинтересованности участия в подготовке. Около 60% работодателей говорят о том, что выпускники им не нужны. Результаты нашего опроса, проведенного среди 50 организаций в 2012-2013 годах, представлены в таблице 1.

Необходимо отметить, что существуют скрытые неопределенности, такие как стоимость выпускника на рынке труда, материальные расходы на функционирование образовательных учреждений и др. Так, результаты анкетирования студентов факультета «Мировая экономика» СГУПС показали, что: около 62,5% слышали о существовании программ, проводимых государством в поддержку молодых специалистов, 37,5% ничего о них не знают. Практически все респонденты выразили желание на получение престижного места работы. Была обозначена необходимость введения закона о принятии на работу выпускников без наличия трудового стажа. В сложившейся социально-экономической ситуации на рынке трудовых ресурсов, должен работать тезис: «У кого знания – у того сила!».

Происходящие изменения в России в системе управления трудовыми ресурсами и трудовыми отношениями затронули глубинные основы всей системы образования, к числу которых относятся вопросы мотивации к обучению. Эти вопросы непосредственно касаются содержания и мотивов обучения, организации управления учебным процессом, отношением всех объектов и субъектов образования, на уровне вуз-школа-отрасль, преподаватель-студент и т.д. Это сложная многоуровневая система взаимоотношений, где важной составляющей общей мотивации является отношение человека к труду [1, с. 62].

Можно выделить три группы факторов, определяющих отношение к труду: 1- зависящих от самого работника (преподавателя, студента, учащегося); 2- общее положение дел в трудо-

вом коллективе, вузе или школе; 3- ситуация в государстве (в бизнесе). В рамках рассматриваемой проблемы эти реалии можно представить в виде нескольких способов реализации на практике в виде организации возможных систем факторов мотивации к обучению: преподаватель-студент; школа-вуз; государство-отрасль-бизнес или вуз-школа; студент-преподаватель; бизнес-отрасль-государство.

Существенно определить какие факторы являются определяющими в реальной практике общества. Полученные результаты нашего тестирования преподавателей показали, что мотивация преподавателей к работе, заметно ухудшается. Следует заметить, что существующие практические подходы к стимулированию труда работников профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений позволяют сегодня обеспечить взаимосвязь уровня заработной платы с их квалификацией и результатом труда.

Подобная ситуация наблюдается у значительной части студентов, которые не видят пользы от своего потенциала развития, недостаточно понимают необходимость от самосовершенствования, саморазвития. Как результат эти выпускники на рынке труда испытывают заметные трудности при трудоустройстве. Основными причинами подобного явления являются: отсутствие знаний о механизме функционирования рынка труда, неумение вести переговоры с работодателем; несоответствие практических и теоретических знаний, умений с требованиями производства; отсутствие практического опыта работы, низкая профессиональная квалификация, мотивация выпускников только на высококвалифицированную и престижную работу.

Вопросы подготовки современных кадров непосредственно связаны сегодня с проблемой снижения рисков при приеме на работу выпускников вуза. Для снижения этих рисков, сегодня государство возлагает на бизнес большие надежды по контролю ситуации на рынке труда. Происходящие изменения в практических подходах к управлению педагогическими составляющими несколько изменили тенденцию осведомленности студентов о будущей работе, полученные нами результаты представлены в таблице 2.

Проведенные исследования, в начале 2000 года, показали необходимость применения в учебном процессе педагогических методов и условий, которые развивают морально-нравственные составляющие личности будущих специалистов. В довузовской подготовке учащихся в системе «школа-вуз» активно используется тестирование, опросы, анкетирование обучаемых, с целью изучения их индивидуальных характеристик [2, с. 90]. Несомненно, получаемая информация носит вероятностный характер.

Таблица 2  
Осведомленность студентов о будущей работе

Сведения о будущей работе	Представляют хорошо	Отчетливо не представляют	Совсем не знают
Содержание и условия будущей работы	46	47	7
Профессиональные требования к специалистам	54,5	37	8,5
Свои личные качества к выполнению работы по профессии	38,5	51,8	24,5
Величину заработной платы	43,6	38,9	17,5
Первоначальную должность	34,7	40,1	25,2
Возможность профессионального роста и повышения квалификации	21,2	53,9	24,9

Таблица 3  
Сформированные интеллектуальные умения учащихся, в %

Умения	Мнение учителей школ	Мнение преподавателей вузов
1. Анализировать	80	30
2. Выделять основу	90	17
3. Сравнивать	90	9
4. Обобщать и систематизировать	80	20
5. Доказывать и опровергать	85	18
Классифицировать	30	28
Моделировать	35	9

Таблица 4

## Анализ профессиональной направленности учащихся

<u>Вопросы</u>	Учащиеся 11 класса, проц.	Выпускники ПК, проц.
1. Выполняют ли профильные классы свою функцию в твоём понимании смысла обучения в школе	68	92
2. Считаешь ли ты, что профильные классы помогают в осуществлении выбора профессии и подготовке к её получению	81	85
3. Удовлетворяет ли учеба в профильном классе твои интересы:		
- да, полностью	14	54
- практически удовлетворяет	32	40
- удовлетворяет, но не совсем	41	6
- совсем не удовлетворяет	14	—
4. В чём ты видишь смысл обучения в профильном классе?		
В познании, понятии окружающей жизни	16	15
В развитии интересов и способностей	38	58
В познании основ наук	30	58
В подготовке к профессии	30	64
5. Выберите мотивы развития вашей будущей карьеры:		
- профессиональная компетентность	14	
- менеджмент	27	
- автономия	22	
- стабильность	46	
- интеграция стилей жизни	46	
- предпринимательство	52	

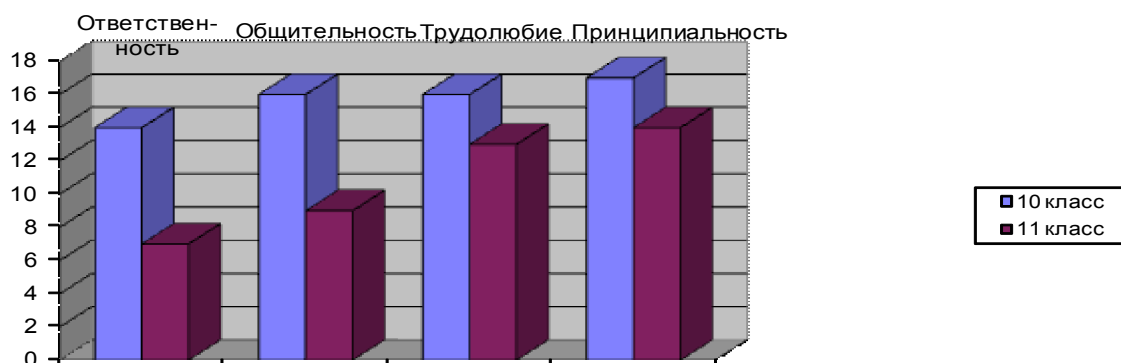


Рис. 1. Ранговые характеристики личности учащихся

Тем не менее, как показывает практика, она позволяет внести важные коррекционные поправки на всех этапах педагогического процесса. В образовательной системе «школа – вуз» одна из существенных проблем – диагностика профессиональных склонностей учащихся. Однако выявление, какие из качеств личности и учебные умения следует отнести к потенциальной предрасположенности к инженерной деятельности, достаточно сложная проблема. Анализ результатов наших опросов, представленных в таблице 3, позволяют сделать следующие выводы.

Таким образом, преподаватели вузов, например, относят к ним умения: анализировать, классифицировать, конструировать приборы, машины; развитость абстрактно мыслить; коммуникабельность и т.д.

Диагностика учащихся 10 профильных классов при СГУП-Се показала, что на начальном этапе не более чем у 15% учащихся эти качества выше среднего уровня. Педагогическая практика для разрешения подобных проблем рекомендует: обязательный учет мотивационных установок учащихся; изучение предметов с опорой на удовлетворение стремления учащихся к самовыражению; использование в учебном процессе процедур, направленных на удовлетворение творческих потребностей обучаемых. В нашей практике на контрольном этапе проводилась диагностика вероятной профессиональной направленности, интересов учащихся. Результаты исследований учащихся 11 классов за 2011-2013 гг. представлены в таблице 4.

Одним из преимущественных мотивов развития карьеры учащиеся выбирают предпринимательство, стабильность и интеграцию (сочетание карьеры и семьи) и формирование позитивного экономического мышления. Большой научный и практи-

ческий интерес представляла проблема как выявления ценностных ориентаций личности учащихся 10 и 11 классов, так и динамика изменения характеристик личности учащихся в процессе изучения экономического предмета. Результаты анкетирования ранжировались на основе вычисления медианы ряда с последующим определением процента учащихся с меньшей или большей величиной той или иной характеристики.

Полученные данные позволили сделать вывод, что стремление учащихся к социальным контактам, духовное удовлетворение занимают не последнее место в жизни учащихся. Наиболее высокую оценку со стороны обучающихся получили такие качества, как ответственность, трудолюбие, принципиальность и др.

На рис. 1 приведены примеры изменений ранговых характеристик учащихся за два года обучения в профильных классах СГУПС. Видно, что в процессе изучения экономики у учащихся происходит перераспределение приоритетов.

Полученные результаты указывают на высокую степень готовности учащихся к выбору профессии, удовлетворительную корреляцию данных по исследованию характеристик личности, формируемых при изучении предметов «Основы экономики», «Технология профессиональной карьеры». Эффективное поведение на рынке труда» и ценностей, которые выделяют учащиеся.

Однако проведенное тестирование в 2011-2013 годах учащихся профильных классов и участников лидерской группы студентов экономического факультета показывает, что произошли существенные изменения в мотивации и ценностных качествах. На первый план выходят коммуникативные качества: умение работать в коллективе, общительность, а также креативное

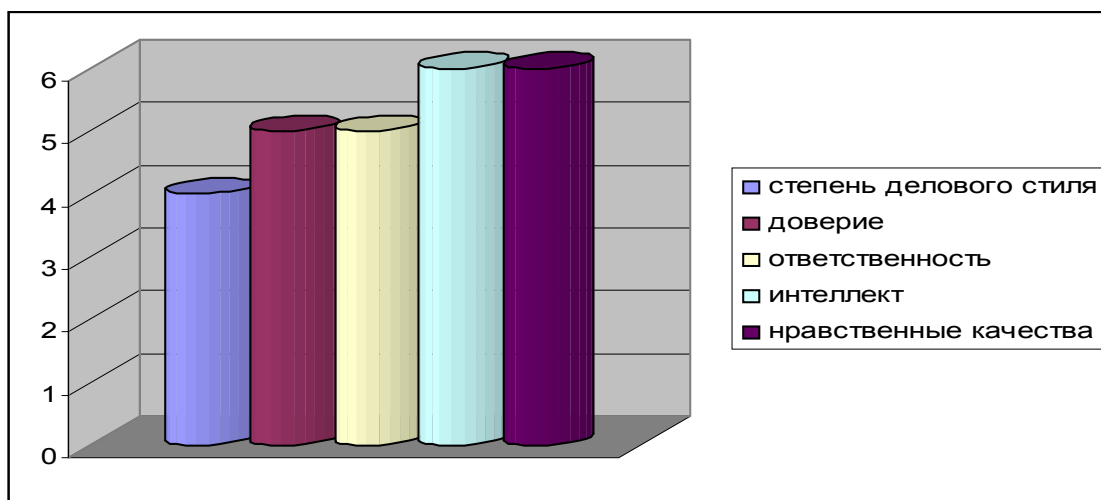


Рис. 2. Характеристика личностных деловых качеств студента экономического профиля (в баллах)

(творческое) мышление, возможность профессионального роста. Таким образом, возникает необходимость использования в учебном процессе педагогических технологий, позволяющих развивать творческое, практическое мышление, лидерские и коммуникативные качества. Все большую актуальность приобретают практические занятия, ориентированные на активные формы обучения. Процесс отбора и обучения участников лидерской группы студентов СГУПСа, подтвердил необходимость именно таких подходов (рис. 2) [3, с. 107].

Так, к примеру, подготовка бакалавров неразрывно связана с требованиями корпоративной социальной ответственностью компаний, в которых будут работать выпускники вузов. Как следствие формирование и развитие элементов корпоративной культуры в учебном процессе у учащихся профильных классов, бакалавров и магистров экономического профиля, в группах кадрового резерва, является в настоящее время важной задачей школ и вузов. Рассмотренные факторы доказывают необходимость создания специальных учебных программ по подготовке отдельных лидерских групп студентов, ориентированных для работы как в малых, так и крупных производственных структурах.

Исторически в центр педагогики заложена миссия воспитания, как средство подготовки молодых поколений к жизни. В. Белинский отмечал: «Воспитание великое дело, им решается участь человека». Миссия воспитания реализовалась различными представителями общества, это философы, мыслители древности и богословы и т.д. Со временем менялись формы и содержание воспитания. Первоначально это было развитие трудовых навыков, чувств верности интересам рода, племени, затем воспитание становится основой формирования семьи, общественных отношений, знаний. Обучение и воспитание становятся частями единого целого, эти понятия связывают тесно с умственным развитием, накоплением знаний, формированием способностей и морально-нравственными качествами человека.

В XXI веке возрастающий объем знаний, умений, появление новых технических средств, способствовал существенному изменению в системе образования. Эти изменения связаны с рядом причин: повышением скорости преобразований; расширением масштабов интеллектуального взаимодействия; структурными изменениями в сфере производства и потребления; социальным расслоением общества.

Возникает вопрос, в какой мере изменялась главная цель педагогики. В свое время Аристотель и Песталотти (384-322 гг. до н.э.) выделяли три основных составляющих воспитания: трудовое, нравственное и умственное. Рассмотрим эти составляющие в рамках единого образования – ядра, представленные на рис. 3.

В рамках подобного подхода мы выделяем три главных составляющих ядра педагогики: умственно-нравственная (знания как категория нравственности и наоборот); нравственно-трудовая (нравственность как категория трудовой деятельности); умственно-трудовая (знания как категория трудовой деятельности).

Таким образом, с нашей точки зрения энергетикой потенциала педагогики определяют именно эти составляющие. Педагогическая теория и практика в той или иной мере рассматривает разные вопросы содержания образования, инноваций. Сегодня мы лучше понимаем, что ядро педагогики это единство: природы человека, его воспитанности, образованности, физического состояния.

Развитие человека неразрывно связано с его природой, так и с внешней условием жизнедеятельности. Следует заметить, что в настоящее время подход к этому вопросу неоднозначный. Пренебрегая в педагогической теории той или иной составляющей ядра, мы разрушаем связи составляющих его частей, уменьшая энергию связи самого ядра педагогики. Этот тезис дополняет основные принципы педагогического процесса, как с точки зрения его организации, так и руководства. Верна мысль П.Савицкой, что «личность – единство множества и множество единства».

Обращаясь к истокам философских мыслей можно найти много высказываний подтверждающих подобный подход: «Если у тебя не будет дурных мыслей, не будет и дурных поступков» (Конфуций); «Сила знания должна быть направлена на самое

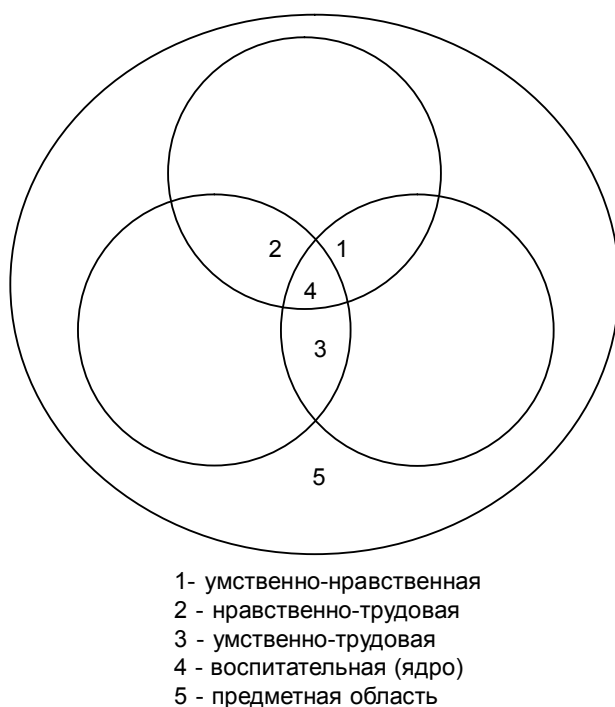


Рис. 3. Основные составляющие педагогики

нужное человеку – на его нравственное совершенство» (Л. Толстой); «Где нравы без просвещения или просвещение без нравов, там невозможно долго наслаждаться счастьем и свободой» (Пифагор); «Где недостает ума, там не достаёт всего» (Цицерон); «Сознание своих сил увеличивает их» (Л. Де Воберанг).

В современном мире вопросы воспитания включают в полной мере все общественно-социальные противоречия. Одно из важных противоречий: возможности человек и информация. В настоящее время в мире многократно вырос как объем информации, так и ее содержание. Согласно модели человека, предложенной академиком В.П. Казначеевым, тело оживляется энергией духа в той степени, в которой оно пронизано информацией о живом. Мысли о живом рожают энергию жизни, устраняют болезни, отодвигают старость [4, с. 168].

Эффективность воздействия информации на организм, поступки и действия человека, зависят не столько от содержания объема воспринимаемой информации, сколько от реакции на нее. Так если в мозг поступает негативная информация, не следует ее сознательно фиксировать, заострять на ней внимание.

Человек остался по-прежнему тем биологическим видом, каким были его предки, но в значительной мере стал продуктом социально-общественного развития. В результате инстинкты, заложенные природой, стали контролироваться разумом человека. Вся информация, поступающую в мозг, по крайней мере, большую ее часть, он пропускает через свое сознание.

Подобная информационная динамика значительно отражается на энергетике связей между составляющими ядра педагогики, включая его центральную часть (область 4). Можно предположить, что центральная часть ядра обуславливает направление развития личности человека: именно здесь изначально сосредоточена биологическая информация компонента личности, которая находится в постоянной динамической связи с составляющими ядра. Таким образом, можно утверждать о неразрывном единстве биологической и социальной сущности человека. Развивая, совершенствуя предметную область деятельности человека, мы развиваем ядро педагогики, все его центральные составляющие. «Образовательный процесс в вузе направлен прежде всего на формирование и развитие у студентов профессионально значимых личностных качеств», отмечает В.Ф. Глушков в работе «Педагогика во временном аспекте» [5, с. 169].

Когда мы говорим об инновациях в сфере образования, необходимо выстраивать педагогическую деятельность через внедрение в практику педагогических технологий, методов, ориентированных на формирование у молодых людей высоких нравственных качеств и умения работы в группе. Основное отличие инновационного обучения от нормативного заключается в развитии всего потенциала, а не отдельных способностей личности. Нормативное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях.

Полученные результаты в ходе исследований указывают на высокую степень готовности учащихся к выбору профессии (с учетом количественного уровня компонент структурно-функциональной модели процесса принятия решения о выборе профессии).

Следует заметить, что сегодня уровень подготовки выпускников вуза неразрывно связан с содержанием, структурой, орга-

низацией образовательного пространства вуза (школы). Вопрос в том, каким требованиям должна отвечать подобная пространственно-временная среда. С позиций времени основное требование к университетам – это содержательное единство образовательного и научного пространств.

Частью проводимой сегодня модернизации является внутренняя модернизация, реализуемая в рамках перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Анализ качественного состава магистров за 2012-2013 гг. показывает, что все они имеют производственный опыт и высшее образование: на железнодорожном транспорте – 38%, в образовательной системе – 29%, в банковской сфере, государственных корпорациях и других – 33%.

Все отчетливее выявляется тенденция, что успешное развитие ОАО «РЖД» сегодня невозможно без совершенствования системы подготовки кадров, формирования экономического мышления на основе корпоративной социальной ответственности. Требования ОАО «РЖД» к подготовке руководящих кадров будут повышаться и расширяться дальше с учетом позиций, разработанных в «Модели корпоративных компетенций работников ОАО «РЖД»», реализации индивидуальных планов подготовки руководителей. В решении поставленных задач в системе общекорпоративного обучения важное место отводится отраслевым вузам, где в подготовке магистров занимает понятие «качества». В существующей системе рейтинговой оценки, настораживает отсутствие учета аксиологической составляющей, нацеленной на развитие активной познавательной деятельности студентов.

Реализация двухуровневой системы подготовки кадров связана с расширением профессиональных функций преподавателя по организации учебно-воспитательного процесса, с формированием новых компетенций обучающихся, современных образовательных технологий.

К основным направлениям образовательных технологий относятся: технологии дистанционного обучения, INTERNET и мультимедиа-технологии с учетом требований рынка труда, проектировочные технологии, профессиональные тренинги, личностно-ориентированные, развивающие, интенсивные и обучающие технологии.

Особое внимание при преподавании учебного модуля (дисциплины) «Методика организации научно-педагогической работы в высшей школе» для магистров направления обучения «Экономика» в СГУПС занимает личностно-ориентированная технология. Это позволяет влиять на личностные структуры обучающихся через единую систему информационных технологий и технологий саморазвития и др. В центре подобного образовательного подхода стоит личность магистра, создание комфортных, бесконфликтных условий ее развития. В ходе педагогической практики магистр должен расширить теоретические знания в направлениях:

- основные принципы, методы и формы организации современного инженерного и экономического образования в техническом вузе;
- методы контроля и оценки профессионально-значимых качеств обучаемых;
- требования и компетенций, предъявляемые к преподавателю вуза в условиях инновационного образования.

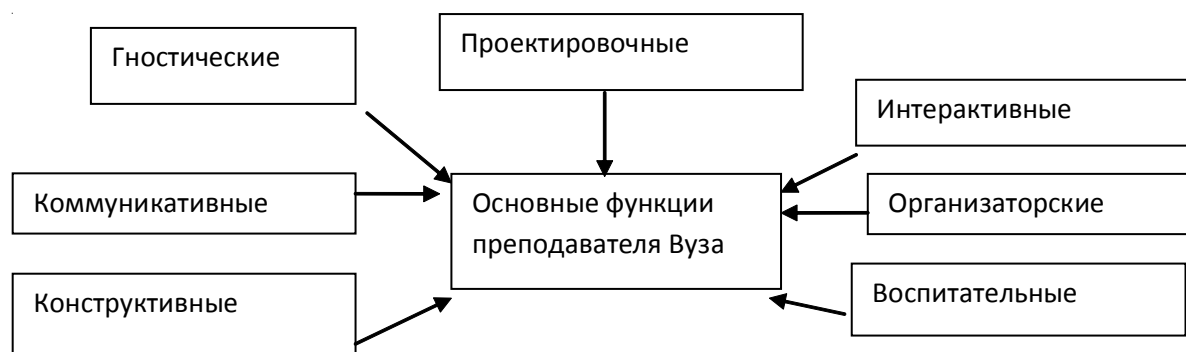


Рис. 4. Схема основных функций преподавателя высшего технического учебного заведения

Центральную роль в обеспечении и регулировании качества профессиональных образовательных услуг играет личность вузовского педагога, как он целенаправленно изменяет независимые переменные величины, с тем, чтобы добиться желаемого качественного и количественного подхода.

В связи с реализацией двухуровневой системы подготовки в системе высшего профессионального образования, особенности деятельности преподавателя связаны с расширением профессиональных функций по организации учебно-воспитательного процесса.

По мнению российских и зарубежных специалистов в области высшего образования, общие компетенции преподавателя технического вуза составляют три основных направления, реализующихся на четырех уровнях:

- 1 уровень – репродуктивный (компетенции, характеризующие человека как личность; компетенции, обеспечивающие взаимодействие человека и социально сферы; компетенции, обеспечивающие деятельность человека);
- 2 уровень – концептуальный (компетенции самосовершенствования, компетенции в общении, профессиональные компетенции и др.);
- 3 уровень – продуктивный;
- 4 уровень – интерактивный (умение осуществлять все профессиональные функции). Анализ современных тенденций развития инженерного образования показывает, что качество подготовки специалистов зависит от полноты и эффективности реализации преподавателем своих профессиональных функций, представленных на рис. 4.

Компьютер не сможет заменить преподавателя в аудитории, как отмечают специалисты в области IT-технологий: «Как только у компьютера появятся эмоции, придет конец человечеству!».

Наши исследования не решают все вопросы, но формируют основу для изучения других проблем формирования ценностных ориентаций обучаемых как элемента повышения качества инноваций в образовании в целом на всех стадиях непрерывного обучения в системе «школа – вуз – производство-бизнес».

Правильное распределение элементов мотивации будущего персонала и выбранные соотношения привлекательных сторон работы на железнодорожном транспорте, должны учитываться при проведении эффективной кадровой и социальной политики. Довузовская подготовка учащихся в железнодорожных техникумах и профильных классах, подготовка резерва, уровень качественного состава кадров по категориям, обучение и повышения квалификации кадров, невозможно без сотрудничества с образовательными центрами (ВУЗами, центрами довузовского образования, институтами повышения квалификации кадров, центрами сертификации, университетами корпоративного управления и т.д.) [5]. Здесь следует отметить длительный и положительный опыт сотрудничества в этом направлении с региональным центром корпоративного управления Западно-Сибирской железной дороги. Знание и понимание пути по «ступенькам служебной лестницы» позволяет формировать профессиональное развитие личности, а это есть основной фактор успешной работы учащихся и студентов в профессиональной области в будущем, а значит можно говорить о высоком качестве инноваций в образовании.

Дальнейшее совершенствование качества образования возможно лишь на основе анализа проблем оценки, управления и накопленного опыта. Формула эффективного педагогического менеджмента это сумма всех факторов, определяющих целостность образовательного процесса через повышение качества организации научно-педагогической работы в высшей школе.

#### Библиографический список

1. Ануфриева, Ю.В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
2. Ануфриева, Ю.В. Подготовка кадров в образовательной системе «школа-вуз» // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 11.
3. Ануфриева, Ю.В. Формирование социальной ответственности у студентов экономического профиля // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2.
4. Ануфриева, Ю.В. Педагогические основы повышения качества инновационного образования // Экономические аспекты логистики и качества работы железнодорожного транспорта. – Омск, 2013.
5. Глушков, В.Ф. Педагогика во временном аспекте / В.Ф. Глушков, Ю.В. Ануфриева // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2004. – № 2.

#### Bibliography

1. Anufrieva, Yu.V. Osobennosti motivatsii studentov i uchastikhskh klassov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
2. Anufrieva, Yu.V. Podgotovka kadrov v obrazovatel'noy sisteme «shkola-vuz» // Ucheniye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2009. – № 11.
3. Anufrieva, Yu.V. Formirovaniye social'noy otvetstvennosti u studentov ehkonomicheskogo profilya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 2.
4. Anufrieva, Yu.V. Pedagogicheskie osnovy povysheniya kachestva innovatsionnogo obrazovaniya // Ehkonomicheskie aspekti logistiki i kachestva rabot zhелезнодорожного транспорта. – Omsk, 2013.
5. Glushkov, V.F. Pedagogika vo vremennom aspekte / V.F. Glushkov, Yu.V. Anufrieva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – Novosibirsk. – 2004. – № 2.

Статья поступила в редакцию 24.02.14

УДК: 37.03.378

**Borovitsky A.M., Belovolov V.A. COMMUNICATIVE CULTURE OF A CADET OF A MILITARY INSTITUTE OF INTERNAL SECURITY TROOPS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS A PSYCHOPEDAGOGICAL PHENOMENON.** The materials presented in the article consider the essential characteristics of the development and improvement of the communicative culture of cadets in a military institute of internal troops of Ministry of Internal Affairs. The research makes a focus on clarification of the basics and components of the communicative culture of cadets.

**Key words:** communicative culture, communication, cadets.

**А.М. Боровицкий**, подполковник, адъютант адъютантуры Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bam2013@yandex.ru;

**В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bam2013@yandex.ru

## КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Материалы, представленные в статье, рассматривают сущностные характеристики развития и совершенствования коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России, основное внимание сосредоточено на уточнении сущности и компонентов коммуникативной культуры курсантов.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, коммуникация, курсанты, военный вуз.

В истории человечества явно выражен факт, что любое цивилизованное общество для защиты своей территориальной целостности и государственного управления во все времена опиралось на собственные силовые структуры, в частности на оснащённую профессиональную армию, стержнем которой во все времена является офицерский корпус. Активное становление и развитие офицерства в России протекало в XIX-нач. XX вв. В развитии офицерского корпуса и сильных организованных войсковых формирований в целом неопределимую роль сыграли великие военные деятели, полководцы тех лет: М.И. Драгомиров, М. И. Кутузов, Г. А. Леер, П. А. Румянцев, А.В. Суворов, М.Д. Скобелев и др.

Развивая военно-педагогические знания и практически применяя их в мирное время и на поле боя А.В. Суворов (1730-1800) считал неуместным разделение военно-профессионального обучения и нравственного воспитания воинов, составлявших основу системы подготовки профессионального войска. Выдающийся полководец обязательным пунктом включал в обязанность каждого офицера изучение индивидуальных качеств воина, знание его способностей, уровня знаний и умений их применять на практике и передавать сослуживцам. Офицерам всех чинов предписывалось с первых дней прибытия молодого пополнения в подразделение «внушать солдатам любовь и привязанность к полку», укреплять в сознании позицию, что боевая слава и честь полка зависит от свершений каждого солдата и прибывает с ним постоянно и в ратном деле и на поле боя [1]. В учении А.В. Суворова красной нитью проходит идея воспитания и обучения солдат на личном примере офицера, доказывающим словом и делом свою преданность Отчизне, верности присяге и заботой о подчиненных.

Генерал М.И. Драгомиров (1830-1905), продолжая развитие военно-педагогических знаний в России в конце XIX века, ввел в систему профессиональной подготовки в армии сочетание и взаимное дополнение обучения и воспитания офицерских кадров и войск. Обучение войск, согласно взглядам М. И. Драгомирова, основывалось на научении знаниям, пригодным на войне; необходимости и осмысленности обучения; систематичности личного примера позволяющего упрочить передаваемые навыки связанные с практикой войск [2]. М.И. Драгомиров требовал от своих офицеров избегать «книжных слов», повседневно общаться и отдавать распоряжения наиболее доступным языком, на учебных занятиях и в боевой обстановке воспитывать веру солдат в боевой дух русского воина и его оружие, формирование сноровки в преодолении любых препятствий местности и т.д. Одним из основных убеждений М.И. Драгомирова считалось высказывание «кто не бережет солдата, тот недостойн чести им командовать» [3].

В современной России офицерские кадры для внутренних войск МВД России воспитываются в ведомственных высших военных учебных заведениях. С учетом современных задач, стоящих перед внутренними войсками, необходимо адекватно им совершенствовать профессиональную подготовку офицерских кадров. Особое внимание уделяется формированию коммуникативной культуры курсантов как будущих офицеров. За период прохождения обучения в военном институте внутренних войск МВД России курсант обязан, помимо овладения профессиональными навыками, развить в себе умения четко, грамотно, и объективно передать собеседнику (командиру, подчиненному или сослуживцу) информацию, необходимую для успешного выполнения поставленной служебно-боевой задачи [4].

В связи с возрастающими требованиями к офицерским кадрам осуществляется гуманизация образовательного процесса в военных образовательных учреждениях внутренних войск МВД России, позволяющая курсантам наряду с овладением будущей профессией реализовать личностный потенциал по развитию и совершенствованию коммуникативной культуры.

Под коммуникативной культурой В.Н. Куницына, прежде всего, понимает «культуру человеческих взаимоотношений, основу которых составляет общительность», которая в свою очередь «... проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и которое сочетается с быстротой установления контактов» [5].

Т.Е. Ковина, А.К. Колеченко и И.И. Агафонов выделяют в коммуникативной культуре умения реализовывать на практике лично-ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности [6].

Приводимые выше определения коммуникативной культуры показывают неоднозначную трактовку данного понятия. С учетом определений «коммуникативной культуры», особенностями образовательного процесса в военном институте коммуникативная культура курсанта рассматривается нами как умение установить гуманистические, лично-ориентированные взаимоотношения с подчиненными и сослуживцами, предполагает наличие у курсанта военного института внутренних войск МВД России:

- стремления постоянно повышать уровень собственной профессиональной и коммуникативной культуры, проводить рефлексию, развитие внутренней ориентированности на выстраивание эффективного взаимодействия с гражданами и сослуживцами;
- ориентации на признание положительных качеств и значимости военнослужащего при выполнении поставленных задач, понимания и учета морально-психологического состояния каждого подчиненного в воинском коллективе, умения направлять подчиненный личный состав на совместную деятельность и достижения требуемого результата;
- совокупности коммуникативных знаний и стремление приобретать новые коммуникативные знания;
- конкретных коммуникативных умений применяемых в служебно-боевой деятельности в рамках установленных воинскими уставами правил взаимоотношения с соблюдением порядка подчиненности и социального статуса собеседника для грамотного и аргументированного донесения до последнего своего принятого решения;
- владение профессионально-нормативной речью, исключая лексические, орфографические другие нарушения, искажающие восприятие и передачу профессиональной информации, умение предоставлять конструктивную обратную связь в процессе взаимодействия.

Важнейшим показателем успешного коммуникативного взаимодействия командиров и курсантов военного института внутренних войск МВД России является благоприятный морально-психологический климат в курсантских взводах и успешное освоение учебной программы военного вуза. Его признаками являются эмоционально-познавательная активность каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; дух сотрудничества и взаимопомощи; культура профессионального (военного) и межличностного взаимодействия; взаимная удовлетворенность общением преподавательского состава (командиров) и курсантов военного института внутренних войск МВД России.

На наш взгляд, коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России выражается во внутренней ориентированности курсанта на выстраивание эффективного взаимодействия с гражданами и сослуживцами; умение выявлять для себя ценностный смысл в процессе взаимодействия; наличие совокупности коммуникативных знаний, стремление приобретать новые коммуникативные знания; эффективное владение коммуникативными умениями и навыками; принятие адекватного решения в складывающихся коммуникативных ситуациях; представление о себе как о субъекте взаимодействия, способном реализовать коммуникативный потенциал для развития личности самого офицера.

Структурными компонентами коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России выступают: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России рассматривается как система присущих профессиональному военному кадру мотивов коммуникативной деятельности и связанных с ней ценностных отношений, установленных в рамках воинских уставов норм, личностных стремлений, интересов и установок; наличие у курсанта открытости и потребности в расширении новых контактов и толерантного отношения к сослуживцам в процессе взаимоотношений и взаимодействия.

Мотивационно-ценностный компонент также выражен в личной мотивации курсанта на выстраивании эффективных взаимоотношений и выявление ценностного смысла в процессе взаимоотношений; определение человека, как высшей ценности; поиск в предмете индивидуальной деятельности курсанта личностных интересов непосредственно значимых для него самого в его жизни [7]. Заявляемые курсантами потребности не всегда трансформируются в мотивы.

Формирование ценностного отношения к подчиненным и сослуживцам, как к ценности является одним из наиболее важных составляющих коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России. Такая культура отношений курсанта военного института внутренних войск МВД России выходит на первый план коммуникативной культуры и акцентируется на установке на субъекта отношений, как ценности, на принятие позиции к другому.

Вместе с тем мотивационно-ценностный компонент способствует отображению общей культуры личности курсанта достижении им гармонии с окружающим миром и жизненным самоопределением.

Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России проявляется в совокупности приобретаемых знаний, установленных общевоинскими уставами норм, правил, приемов и методов общения их потенциала для достижения наиболее эффективного взаимоотношения и взаимодействия с подчиненными, сослуживцами и различными категориями граждан в складывающихся ситуациях в ходе выполнения служебно-боевых задач. Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта включает:

- знание организации выстраивания эффективного взаимоотношения и взаимодействия в социуме с различным категориями граждан, сослуживцами и подчиненными основанных на общекультурных познаниях и установленных обществом правил поведения;
- знание организации профессионально-значимого взаимодействия и передачи накопленного передовой опыта успешного выполнения служебно-боевых задач в ходе повседневной деятельности;
- изучение психического состояния подчиненных, анализ причинно-следственных связей поведения, неадекватности реакций, бытовых условий;
- изучение подчиненного как ценности в воинском коллективе, осознание подчиненного как уникальность, как личность, связанную с другими субъектами отношений.

Таким образом, обобщая многообразие получаемых знаний курсантами можно сказать, что коммуникативные знания позволяют субъектам взаимоотношений и взаимодействий обмениваться информацией с целью обогащения своей культуры и передачи собственных ценностей, в том числе и профессиональных другим культурным общностям, тем самым, воспитывая гуманистическое отношение к человеку, восприятию современного мира и принятие наиболее адекватного решения в возникающих коммуникативных ситуациях с повседневной жизнедеятельности.

Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта ориентирован на постоянное развитие у курсанта способности гибкого использования различных видов информации; с умением эффективно конструировать ментальные образы, даже в том случае, если интерпретируемая информация неполна; с развитием способов познания действительности, познавательных способностей и познавательных потребностей личности; с формированием умений и навыков использования рациональных приемов овладения разными видами деятельности.

Деятельностный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России характеризует способность курсанта использовать полученные коммуникативные умения и навыки в ходе образовательного процесса для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении конкретных служебно-боевых задач. Данный компонент позволяет курсанту военного института внутренних войск МВД России анализировать результаты своей коммуникативной деятельности, выявлять причины отклонений в подчиненном воинском коллективе и принимать превентивные меры для их устранения. Курсант военного института внутренних войск как будущий офицер и наставник для подчиненных в своей профессиональной деятельности должен всесторонне знать специфику своей повседневной деятельности, глубоко вникать в требования нормативно-правовых актов, уметь применять на практике методы психологического воздействия и мобилизовать внутренние способности подчиненных для выполнения поставленных задач, в совершенстве обладать методиками воспитания и обучения профессиональным навыкам личный состав.

Деятельностный компонентом коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России включает также умение руководить любой коммуникативной ситуацией вне зависимости от времени и место происходящего взаимодействия с подчиненными и сослуживцами. Коммуникативные ситуация появляется лишь при осуществлении взаимоотношений между общающимися людьми. Суть подобных отношений, складывается от их внутренней готовности к акту общения и внешних условий влияющих на сторон взаимодействия. Любую коммуникативную ситуацию возможно моделировать на занятиях курсантов. Е.И. Пассов обуславливает подобные ситуации как систему, включающую определенные компоненты: цель, коммуниканты, интеракция, время, место. Ситуация – это система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Объективные элементы – совокупность элементов среды или фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности индивида. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания.

Ситуация как совокупность взаимосвязанных отношений не возникает спонтанно. В процессе обучения курсантам необходимо моделировать различные коммуникативные ситуации и складывающаяся обстановка в следствии этого проявится и будет действовать на курсантов таким образом мотивирую их чтоб они постоянно были заняты поиском оптимального коммуникативного решения для эффективного выхода из складывающейся ситуации для успешного выполнения служебно-боевых задач. Итак, ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся [8].

Рефлексивный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России включает в себя умения производить самопознание выполняемой профессиональной деятельности, правильно оценивать и понимать индивидуальные коммуникативные возможности и способности. Адекватная оценка результатов своей коммуникативной деятельности способствует пониманию курсантом складывающихся в повседневной жизнедеятельности поведенческих ситуаций вне зависимости от социального и служебного статуса субъекта взаимодействия. Подобная работа дает понимание о характере выстраиваемых в воинском коллективе взаимоотношений, прогнозировании дальнейшей совместной работы и моделированию процесса общения между курсантами военного института внутренних войск МВД России, как будущими офицерами и подчиненным личным составом. Рефлексивный компонент характеризует владение общей и профессиональной культурой, самопознание и саморазвитие курсанта военного института внутренних войск МВД России в ходе образовательного процесса.

В целом рассмотренная сущность и структура коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России отображает специфику подготовки будущих офицерских кадров, которая обязывает курсанта выстраивать эффектив-



ное взаимодействие и взаимоотношения в воинском коллективе в повседневной деятельности, а также грамотно и лаконично не

допуская двойного трактования отдавать и принимать информацию в интересах выполнения служебно-боевых задач.

#### Библиографический список

1. Суворов, А.В. Наука побеждать. — М., 1987; А.В. Суворов, П.А. Румянцев, М.И. Кутузов: документы и материалы. — Киев, 1974.
2. Драгомиров, М.И.. Военные заметки. — СПб., 1894.
3. Офицерская памятка: мысли и афоризмы ген. М. И. Драгомирова о воен. деле. — СПб., 1892.
4. Боровицкий, А.М. Роль коммуникативной культуры курсантов в профессиональной деятельности (на примере военного института внутренних войск МВД РФ) // Профессиональное образование в современном мире. — 2013. — № 4(11).
5. Куницына, В.Н. Трудности межличностного общения. — СПб., 2009.
6. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. — Ижевск, 2012.
7. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М., 1991; Лукьянов, В.М. Педагогическое содействие самоопределению молодежи на военную профессию: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1999.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика. — М., 1998.
9. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 1.
10. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 10.
11. Олейникова, О.Д. Образование и культура в развитии современного общества / О.Д. Олейникова, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 1.

#### Bibliography

1. Suvorov, A.V. Nauka pobezhdaj. — M., 1987; A.V. Suvorov, P.A. Rumjancev, M.I. Kutuzov: dokumentih i materialih. — Kiev, 1974.
2. Dragomirov, M.I.. Voenniye zametki. — SPb., 1894.
3. Oficerskaya pamyatka: mihsl i aforizmih gen. M. I. Dragomirova o voen. dele. — SPb., 1892.
4. Borovickiy, A.M. Rolj kommunikativnoy kul'turih kursantov v professional'noy deyatel'nosti (na primere voennogo instituta vnutrennikh voyjsk MVD RF) // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. — 2013. — № 4(11).
5. Kunicihna, V.N. Trudnosti mezhlchnostnogo obtheniya. — SPb., 2009.
6. Trofimova, G.S. Pedagogicheskaya kommunikativnaya kompetentnostj: teoreticheskij i prikladnihe aspektih: monografiya. — Izhevsk, 2012.
7. Lomov, B.F. Voprosih obthej, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. — M., 1991; Lukjyanov, V.M. Pedagogicheskoe sodejstvie samoopredeleniyu molodezhi na voennuyu professiyu: dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 1999.
8. Likhachev, B.T. Pedagogika. — M., 1998.
9. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noj podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2012. — № 1.
10. Levin, E.M. Realizaciya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «Professional'naya deyatel'nostj oficera vnutrennikh voyjsk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2011. — № 10.
11. Olejnikova, O.D. Obrazovanie i kul'tura v razvitii sovremennogo obthetstva / O.D. Olejnikova, V.A. Belovolov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2010. — № 1.

Статья поступила в редакцию 24.02.14

УДК 37.013.78

**Magomedova A.N. THE SPECIFICS OF GENDER SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF A FAMILY AND FAMILY DEPRIVATION.** The article describes the problem spheres in gender socialization in a family and in conditions of family deprivation. The research is based on the analysis of theoretical aspects of the problem under research.

**Key words:** gender socialization, orphanage, family deprivation, boarding school, family, family relationships.

**А.Н. Магомедова**, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi\_9999@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В статье, на основе анализа теоретических аспектов исследуемой проблемы, обосновываются проблемные области в гендерной социализации в условиях семьи и в условиях семейной депривации.

**Ключевые слова:** гендерная социализация, сиротство, депривация, интернатное учреждение, семья, семейные отношения.

Усвоение детьми-сиротами социальных ролей затруднено и требует специального педагогического воздействия, что объясняется формированием иных механизмов, при помощи которых они приспосабливаются к жизни в детских домах. Это происходит не столько вследствие нарушения эмоциональных и коммуникативных связей с матерью, сколько потому, что жизнь в интернатном учреждении не требует той функции, которую она выполняет или должна выполнять в условиях семьи.

Современная семья — это не стабильное институциональное образование, а лишь проект, ответ на «вызовы» развивающегося постиндустриального общества, который отличается высокой степенью неопределенности семейных отношений. В ней каждый стремится удовлетворять свои индивидуальные стремления при одновременном отсутствии норм гендерного взаимо-

действия, которые были четко прописаны в традиционной семье и фиксировали гендерные границы (экономический вклад мужчины в семью, неоплачиваемый домашний труд женщины, семейное главенство мужчины, обязанности женщины по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми и т.д.). В такой семье все является объектом обсуждения — родительство, сексуальность, распределение домашней работы, финансы. С одной стороны, это способствует хрупкости и гендерной конфликтности отношений в семье; с другой — большей проницаемости гендерных границ.

Первые пять лет в жизни ребенка особенно важны для становления его индивидуальности, так как именно на эти годы приходятся «сенситивные пики» развития, закладываются основы личности — память, интеллект, речь, мышление, эмоции, харак-

тер, познавательная активность. В этом возрасте ребенок усваивает запреты и нормы поведения, которые закладываются в его «Сверх-Я». Семья, таким образом, осуществляет социализацию в самый ответственный период жизни индивида, поэтому имеет большие преимущества в социализации личности по сравнению с другими группами. На процесс социализации ребенка в семье существенно влияют такие ее характеристики, как структура, стабильность, жизненный уровень, социальный статус, характер взаимоотношений в семье и т.д. Причем важные характеристики уровня развития ребенка определяются скорее не индивидуальными качествами родителей, а отношениями, сложившимися в семье в первые годы ее существования [1, с. 17].

Однако, согласно А.В. Мудрику, отсутствие родных родителей может не иметь фатальных последствий для социализации ребенка, если у него складываются тесные межличностные отношения с другими взрослыми, которые становятся для него субъективно значимыми [2, с. 28].

Наиболее близкие ребенку люди – это родители или лица, их непосредственно заменяющие и значимые для него. Родительство в целом – достаточно сложный феномен. Это, с одной стороны, «система взаимосвязанных явлений (родительские чувства, любовь, привязанность к детям)»; с другой – «специфические социальные роли и нормативные предписания культуры»; с третьей – «обусловленное тем и другим реальное поведение, отношения родителей к детям, стиль воспитания и т.д.».

Взаимодействие детей и родителей – стиль семейного воспитания – многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Это вырабатываемая на протяжении длительного времени целая система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в отношениях с ним, особенностей восприятия, понимания характера ребенка, его поступков.

На выбор родителями стиля семейного воспитания (сформированного под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка) оказывают влияние тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, освоенная ими научно-педагогическая литература. Стиль воспитания оказывает влияние на формирование модели поведения ребенка, проектирует тот или иной тип взаимодействия с окружающим миром, поляризует жизненные стремления, ценности и мотивы поведения как ребенка, так и родителя.

Стиль воспитания играет значительную роль в формировании эмоционального состояния детей и их нравственном развитии. Общение, основанное на уважении и доверии к детям, способствует появлению у них чувства собственного достоинства, развивает самостоятельность, доброжелательность к людям. «Приказной» стиль общения может спровоцировать появление у детей таких качеств, как скрытность, озлобленность, жестокость, низкий уровень человеческого достоинства, безынициативность, привычка к слепому подчинению, или вылиться в протест и полное неприятие авторитета родителей.

Если ребенок окружен постоянной любовью вне зависимости от того, «хороший» он или «плохой», это вызывает ощущение ценности собственного «Я», рождает выраженное чувство принадлежности семье, гордость за нее. Здесь дети осознанно или неосознанно отождествляют себя со своими родителями. Став взрослыми, они способны преданно любить в браке. При формализации отношений в семье, процессах обслуживания детей, подавлении личности ребенка или предоставлении ей излишней свободы, как правило, создается почва для развития эгоистической личности или личности с искаженным пониманием реальности. Когда же подобные индивиды сами создают семью, в ней сходятся два человека, отстаивающих каждый свое «Я», для которых высшая ценность – собственная свобода. Результат столкновения этих личностей – разрушение семьи.

Одна из особенностей развития современного западного общества – переход от «узкого» типа культурной социализации (с ориентацией на стандарт, жесткий норматив) к «широкому», предполагающему плюрализм, вариативность норм и поведенческих практик. Автор теории культурной социализации Дж. Арнетт утверждает, что «разные общества могут отличаться «вариативностью – унификацией» на всех уровнях социализации детей и взрослых (семья, сверстники/коллеги, ближайшее социальное окружение, школа/работа, СМИ, законодательство, идеология/религия)» [3, с. 57].

Отечественные социологи также отмечают переход к «индивидуализации жизненных стилей», в том числе, в России [4, с. 31-43].

Фактически, речь идет о последствиях того, что прежде называли «возрастанием личностного фактора». Переход к «широкому» типу социализации неизбежно связан с расширением возможностей для обоих полов.

Современная жизнь наглядно демонстрирует несостоятельность концепции социализации как довольно упрощенной процедуры включения природно-биологического индивида в социальную среду. Происходит процесс «либерализации» традиционной семьи: социализирующие воздействия транслируются не только от родителей к детям, но и от детей к родителям. Одновременно повышается автономия членов семьи, увеличивается разнообразие их связей с миром.

Теперь каждый из членов *семьи современного типа* стремится получить возможности для гораздо большей самореализации. В этом заинтересована не только семья, но и общество в целом (если иметь в виду демократическое общество). Авторитет старших ныне не «закрывает» собой мир, утверждая образец, которому предстоит следовать, а открывает возможности для свободного развития, поиска новых ценностей и идеалов, оставаясь при этом воплощением стабильности прежних. В общении старших и младших вырабатываются навыки критического отношения к противоречивым и конкурирующим нормам и ценностям, закладываются основы формирования самостоятельности, ответственности, осознанного отношения к своим поступкам.

В реальной практике социализации «узкий» и «широкий» типы «перемешаны», можно говорить лишь о преимущественном тяготении к тому или иному полюсу. При этом механизмы социализации, характерные для разных этапов исторической эволюции семьи, не только сосуществуют в современных семьях, но и «включаются» по мере прохождения отдельной семьей основных этапов ее жизненного цикла. В начале цикла (если принять за основу периодизацию возраст детей) действуют в основном механизмы традиционной социализации, а безусловность родительского авторитета служит предпосылкой усвоения главных ценностей данной культуры. Затем, по мере взросления ребенка родители переходят от монологического к диалогическому общению, основная черта которого – равенство позиций воспитателя и воспитуемого, признание активной роли воспитанника в процессе социализации, необходимость для воспитателя видеть мир глазами ребенка, взаимное проникновение в эмоциональный мир друг друга. «Общение-диалог развивает у родителя и ребенка уверенность в собственных силах и критичность в отношении к себе, доверие к окружающим людям. И одновременно требовательность к ним, готовность к творческому решению встающих проблем и веру в возможность их решения» [5, с. 6].

Безусловно, современная семья не бесконфликтна, однако она более, чем традиционная, способна сформировать у личности основы культуры разрешения конфликтов, культуры общения, которая предполагает гибкость, открытость, умение вести диалог и слушать собеседника. Родители всегда объясняют мотивы своих требований и поощряют их обсуждение с ребенком; власть используется лишь в меру необходимости; в ребенке ценится как послушание, так и независимость; родители устанавливают правила и твердо проводят их в жизнь, но не считают себя непогрешимыми – они прислушиваются к мнению ребенка, но не исходят только из его желаний.

Основы подобного воспитания пропагандировал еще Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле»: «Никогда не приказывайте ему (ребенку – Е.Я.) – ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним... Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей... Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным, даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека – терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого» [6, с. 283]. К сожалению, автор «Эмили» предлагал применять подобную педагогическую методику лишь к воспитанию представителей «сильной» половины человеческого рода.

Наиболее прогрессивным следует, видимо, считать тот тип семьи, который основан не только на эмоциональных отношениях между его членами, но и на чувстве ответственности за выполнение социальных функций. В такой семье роли устанавливаются не жестко, как в традиционной семье, а с учетом возможностей и особенностей каждого.

Взаимопомощь и взаимное доверие, совместное обсуждение семейных проблем, посильное участие в делах семьи – основные черты такого семейного коллектива. Выполнение домашних дел воспитывает у подростка чувство ответственности, дает возможность проявить заботу о других людях. Работая дома вместе со взрослыми, он чувствует себя полноправным членом коллектива. Одновременно с этим подросток приобретает навыки, необходимые для будущей семейной жизни.

Личность ребенка формируется преимущественно стилем его взаимодействия с родителями, а сам стиль – личностью последних, на которую влияет, в свою очередь, характер среды данного времени. Потому модели семейного взаимодействия образуются не только искусственно, но и вмещают в себе весь социально-исторический опыт родителей и их предков.

Этот опыт иногда помогает, а иногда и тормозит развитие отношений (вследствие так называемой негативной воспитательной преемственности, когда родители во взаимоотношениях с детьми бессознательно опираются на ту антипедагогику, которая господствовала в их семье). Чем выше уровень историко-психологической зрелости родителей (т.е. тот уровень, которого достиг данный индивид к моменту рождения ребенка) и их общественная культура, тем полноценнее будут их взаимоотношения с детьми [7, с. 121].

Современный социальный заказ общества на социализацию предполагает формирование человека свободного, широко и самостоятельно мыслящего, способного на интеллектуальный поиск и творческие решения, ориентированного на высшие духовные и гуманистические ценности. Обществу нуждается в личности, которой, вне зависимости от пола, присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за выполняемые функции.

Семейное воспитание является таким фактором в процессе формирования личности, который вряд ли когда может быть заменен общественным воспитанием. Особенно это касается поло-ролевых отношений. Очевидно, что консервирование и воспроизводство традиционных мужских и женских ролей основано на устойчивых феноменах социализации. Возможно, самая главная сфера конструирования гендера – формирование личности ребенка. Люди творят новый гендер, изменяя отношения господства и подчинения в процессе рекрутирования социальных идентичностей. В этом контексте рассматривается влияние пола индивида на его/ее общее положение и статус, на представления о нормальном и отклоняющемся поведении для мужчин и женщин, а также на психологические качества, присущие тому или иному полу. Это, в свою очередь, актуализирует проблему первичной социализации, появляется необходимость выяснения механизмов, в результате действия которых катего-

рии мужского и женского конструируются, поддерживаются и воспроизводятся.

Идея конструирования подчеркивает, прежде всего, деятельностный характер усвоения опыта.

Дети, воспитывающиеся в закрытом детском учреждении, ограничены в возможности наблюдать особенности поведения и отношения друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, воспринимать семейные отношения и участвовать в них. Взрослые они видят в основном при исполнении ими своих профессиональных обязанностей (воспитатель, учитель, врач, повар и пр.). Такой обедненный опыт отрицательно сказывается на формировании личности ребенка.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений сказываются во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующие программы, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов с взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность), а также тех отрицательных последствий, к которым эти обстоятельства приводят. Однако даже изменение программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Теоретический анализ, проведенный нами, свидетельствует об актуальности исследования проблемы гендерной идентификации в процессе социализации детей.

Дети, воспитывающиеся в закрытом детском учреждении, ограничены в возможности наблюдать особенности поведения и отношения друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, воспринимать семейные отношения и участвовать в них. Такой обедненный опыт, вкупе с особенностями детей-сирот, отрицательно сказывается на формировании личности и гендерной социализации ребенка.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с раннего возраста нуждаются в специально организованной психолого-педагогической помощи, обеспечивающей воспитание в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Осуществление ее возможно при условии постоянной работы в педагогическом коллективе учреждений интернатного типа психолога, который совместно с воспитателями и учителями будет способствовать оптимизации процесса психического развития детей.

#### Библиографический список

1. Кован, Ф.А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие 3-х летнего ребенка / Ф.А. Кован, К.П. Кован // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
2. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание. – М., 1997.
3. Amett, J.J. Broad and narrow socialization: the family in the context of cultural theory // Journal of marriage and the family. – 1995. – № 3.
4. Юнии, Л.Г. Культура и социальная структура // Социологические исследования. – 1996. – № 3.
5. Петровская, Л. А. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, Л.С. Сливаковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
6. Педагогическое наследие: Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци. – М., 1987.
7. Хоменко, И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей. – СПб., 2002.

#### Bibliography

1. Kovan, F.A. Vzaimootnosheniya v supruzheskoy pare, stilj roditel'skogo povedeniya i razvitie 3-kh letnego rebenka / F.A. Kovan, K.P. Kovan // Voprosih psikhologii. – 1989. – № 4.
2. Mudrik, A.B. Socializaciya i vospitanie. – M., 1997.
3. Amett, J.J. Broad and narrow socialization: the family in the context of cultural theory // Journal of marriage and the family. – 1995. – № 3.
4. Ionii, L.G. Kuljtura i social'naya struktura // Sociologicheskie issledovaniya. – 1996. – № 3.
5. Petrovskaya, L. A. Vospitanie kak obshenie-dialog / L.A. Petrovskaya, L.S. Spivakovskaya // Voprosih psikhologii. – 1983. – № 2.
6. Pedagogicheskoe nasledie: Ya. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. Pestalocci. – M., 1987.
7. Khomenko, I.A. Filosofsko-psikhologicheskie modeli vzaimodejstviya detej i roditel'ej. – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

**Magomedova R.M. THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL WORK OF A TEACHER IN A MODERN HIGHER EDUCATION SCHOOL IN THE CORRELATION "PREPAREDNESS FOR WORK! EFFECTIVENESS OF WORK".** The paper is based on the analysis of the results of the author's research that reveal the conceptual approaches to the effectiveness of professional university of a teacher in a modern university as shown in the correlation «preparedness for work! effectiveness of work».

**Key words:** professional activity, higher education teacher, efficiency, professional qualifications, competence approach.

*Р.М. Магомедова, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi\_9999@mail.ru*

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ДИАДЕ «ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ↔ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

В работе на основе анализа результатов проведенных автором исследований, выявляются концептуальные подходы эффективности профессиональной деятельности преподавателя современного вуза, в диаде готовность к деятельности → эффективность деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, преподаватель вуза, эффективность деятельности, профессиональные требования, компетентностный подход.

Осмысление концептуальных подходов к проектированию программы послевузовского образования преподавателя высшей школы, потребовало также выявления факторов, которые влияют на эффективность его профессиональной деятельности. Что, в свою очередь, вызвало необходимость рассмотрения самого феномена «эффективности» в координатах качества и затрат (себестоимости), а также эффектов, которые возникают в результате профессиональной деятельности преподавателя. И, прежде всего, наше исследование мы направили на выявление взаимосвязи эффективности профессиональной деятельности с уровнем подготовленности к деятельности.

Факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности преподавателя современного вуза, в связи со спецификой этой деятельности, многочисленны и сложно поддаются учету. Данное высказывание подтверждает анализ имеющейся на настоящий момент научно-педагогической и научно-психологической литературы, который показал, что, несмотря на разнообразие подходов в исследованиях, посвященных изучению вопросов готовности к деятельности, подготовки к деятельности, данная проблема имеет много неопределенностей, особенно в части выявления зависимости в диаде «готовность к деятельности ↔ эффективность деятельности».

Необходимо отметить, что авторы многих психолого-педагогических исследований отмечают большое влияние профессионально-личностной готовности к деятельности на результативность деятельности.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза может быть высокой, если преподаватель будет подготовлен (готов) к этой деятельности. Поэтому, мы, прежде всего, обратились к обзорам исследований, посвященных изучению феномена готовности к деятельности.

В словаре русского языка готовность – это «согласие сделать что-нибудь»; прилагательное «готовый» – 1) сделавший все приготовления, 2) такой, который может что-нибудь предпринять [1, с. 365-373].

В научный оборот понятие «готовность» ввел Б.Г. Ананьев в 50-х годах двадцатого века. Большинство исследователей согласны с тем, что готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности. Однако до сих пор в психолого-педагогической науке нет единой трактовки определения готовности и единого понимания ее структуры [2, с. 365-373].

В «Психологическом словаре» [3] готовность трактуется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действию нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия».

Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. Составители словаря считают, что затрудняют появления этого состояния такие факторы, как пассивное отношение к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий

и намерения максимально использовать свой опыт. Недостаточная готовность приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Сущностные характеристики готовности в определении, приведенном выше, представлены целостно и обобщенно, а потому возникает необходимость рассмотреть их более подробно, акцентируя внимание на определениях «профессиональная готовность», «готовность специалиста».

Готовность – это интегративное понятие, которое характеризуется сложной динамической структурой взаимосвязанных личностных компонентов: профессиональная направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании [4, с. 75-79].

Исследователи Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко под готовностью понимают личностное образование, которое включает положительное отношение к профессии и достаточно устойчивые мотивы деятельности, черты характера, адекватные профессиональным требованиям, специальные способности, особенности восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевых качеств [5].

В тоже время, ряд авторов при характеристике феномена готовности выделяют ее частные аспекты: психологическую и практическую готовность (Ю.К. Васильев, Ф.Н. Гоголин, Ю.К. Некрасов, А.И. Щербаков); функциональную и личностную (Ф. Генон, В.А. Сластенин); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов).

Также нет единого мнения в понимании терминов «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности». Так, Т.А. Синьковская [6] утверждает, что в широком понимании «готовность к деятельности» – это готовность к жизненной практике в целом, к самореализации в творческой деятельности, к переносу знаний и способов деятельности из одной сферы в другую, к деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях. Готовность к профессиональной деятельности, по определению Я.Л. Коломинского, это сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности [7]. По мнению Н.Б. Шмелевой, готовность – это один из структурных компонентов в модели профессионально-личностного развития специалиста. Она также выделяет несколько видов готовности: нравственно-психологическая готовность, содержательно-информационная готовность, операционно-деятельностная готовность, готовность к профессиональной деятельности [8, с. 243-245].

И.Ф. Кашлач полагает, что профессиональная готовность включает в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности.

В исследованиях автора профессиональная готовность педагога представлена тремя составляющими – мотивационной (выражается в мотивационно-ценностном отношении к педагогической профессии), теоретической (проявляет себя через теоретическую педагогическую деятельность, основывающуюся на развитом педагогическом сознании, в свою очередь, определяющим способ педагогической ориентировки, стиль педагогического мышления и качество внутренних педагогических действий

– аналитических и проектировочных умений), практической (проявляется через педагогические умения – организаторские и коммуникативные) [9].

Это мнение разделяет и А.Б. Белинская [10, с. 84-86]. Опираясь на приведенные выше высказывания, можно предположить, что состояние готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности – это одно из профессионально-личностных новообразований, заключающееся в состоянии личности преподавателя, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной деятельности в условиях диверсификации модели вуза и вхождения системы высшего образования в рыночные отношения. Естественно, психологическое состояние готовности может быть результатом подготовленности к такой деятельности. Подготовленность же, в свою очередь, может быть следствием соответствующей подготовки.

С целью выявления структурных компонентов готовности, а также взаимосвязи и взаимовлияния состояния готовности преподавателя вуза к деятельности и эффективностью его деятельности мы осуществили также целенаправленный анализ психолого-педагогической литературы.

Например, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов [11] выделяют несколько уровней готовности специалиста: уровень ценностных ориентаций, уровень понимания, уровень умений и навыков. Функционально в составе готовности они выделяют психологическую и физическую готовность И.Ф. Кашлач пишет о трех составляющих профессиональной готовности учителя: мотивационной, теоретической и практической. Мотивационная готовность – это мотивационно-ценностное отношение к своей профессии, теоретическая готовность проявляется в теоретической педагогической деятельности, основанной на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений. Практическая готовность проявляется в организаторских и коммуникативных педагогических умениях [9].

Исследуя структуру профессиональной готовности, мы обратились к модели, предложенной Н.П. Клушиной [12] в которой автор выделяет следующие компоненты готовности:

- мотивационно-ценностный компонент (осмысление ценности профессии и профессионального самосовершенствования, проведение самооценки относительно требований профессии);
- интеллектуально-познавательный компонент (осознание и личностное принятие знаний профессионально-этического характера, знаний форм и методов осуществления профессиональной деятельности);
- действенно-практический компонент (внешне наблюдаемые поведенческие и деятельностные умения и навыки: коммуникативные, конструктивные, организаторские, гностические);
- эмоционально-волевой компонент (положительный эмоциональный настрой, креативность, гибкость в профессиональных отношениях и т.д.)

Опираясь на структуру профессиональной готовности, предложенную Н.П. Клушиной, мы предложили следующий компонентный состав готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности, который впоследствии был использован нами при разработке модели программы послевузовского образования преподавателя вуза и организационно-педагогических условий ее реализации:

- мотивационный компонент готовности (осознание значимости поставленных профессионально-педагогических задач, положительный эмоциональный настрой на профессиональную деятельность, гибкость мышления, креативность, творчество, открытость, стремление к педагогическому взаимодействию с коллегами и студентами при решении поставленных задач);
- когнитивный компонент готовности (обладание системой теоретических и практических знаний о сущности, содержании, направленности научно-образовательной деятельности преподавателя современного вуза, ее целях, видах и формах);
- деятельностный компонент готовности (наличие у преподавателя вуза сформированных умений и навыков профессионально-педагогической деятельности, активное вовлечение в эту деятельность студентов и коллег, построения научного и образовательного процесса в вузе с учетом его ориентации на рыночные отношения).

Мы считаем также, что исследование проблемы готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности должно «ложиться в лоно» компетентного подхода, поскольку компетентный подход предполагает логику организации про-

фессионального образования через решение задач и проблем не столько индивидуального, сколько группового, коллективного, социально значимого характера. Суть компетентного подхода в высшем образовании – его ориентированность на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность, продуктивный характер научно-образовательного процесса. Отсюда, акцент в деятельности преподавателя вуза на прикладные (востребованные рынком) научные исследования и высокое качество оказания образовательных услуг.

В данном случае, ключевое слово «компетентный» (от *competens* (лат.) – надлежащий, способный) означает: 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области [3, с. 230-235]. Компетентность объединяет интеллектуальную, навыковую и ценностную составляющие образования и обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам деятельности.

К настоящему времени в научной литературе наблюдается смешение двух, на первый взгляд, близких по смыслу терминов «компетенция» и «компетентность»: они употребляются как в различном, так и в одинаковом значении. В последние годы большинство исследователей (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, О.М. Мутовкина, Н.А. Банько, Н.О. Епихина и др.) различают эти понятия, понимая под компетенцией знания и опыт в определенной области, круг вопросов чьей-либо осведомленности, а под компетентностью – обладание компетенцией, функциональное понятие, которое характеризует лицо имеющуюся у него компетенцию на практике.

В настоящее время в педагогической науке создана теоретическая основа для раскрытия сущности результативной профессиональной деятельности педагога, и в частности преподавателя вуза, но в целом можно отметить недостаточную разработанность этого вопроса, особенно в части выявления тех факторов, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Необходимо отметить, что характер профессиональной деятельности преподавателя вуза является многоплановым. В ней выделяются такие компоненты, как:

- гностический (обусловлен исследовательскими функциями преподавателя, процессом познания профессионально значимой информации, рефлексией и самосовершенствованием в области профессионально значимого опыта);
- конструктивный (заключается в планировании профессиональных действий, прогнозировании результатов научной и образовательной деятельности);
- организаторский (обуславливается тем, что преподаватель является организатором разнонаправленной собственной деятельности, деятельности студентов, аспирантов, коллег, руководит их коллективами);
- коммуникативный (обусловлен необходимостью устанавливать взаимоотношения с обучающимися, их родителями, коллегами, заказчиками научных и образовательных услуг). Коммуникативный компонент является также частью вышеперечисленных компонентов профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

Стереотипно представление о том, что суть профессиональной деятельности преподавателя вуза – это, прежде всего, педагогическая деятельность, которая в общем виде представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных и профессиональных ролей в обществе. Но, в настоящее время, в этой деятельности появляются новые составляющие, обусловленные требованиями обновляющегося общества, экономики, влиянием на систему образования рыночных отношений, инновационными процессами в самом образовании и науке. Более того, система образования рассматривается как отрасль экономики. В связи с чем, некоторые ученые обращают внимание на то, что в условиях кризиса, нестабильной и неблагоприятной социальной ситуации, деятельность педагога включает в себя функции, обычно свойственные коррекционной педагогике и психологии. Так, например, И.Д. Демакова выделяет такие функции деятельности педагога, как защита интересов, поддержка, культурное влияние и пр. [13, с. 167-172].

«Эффективный», согласно «Толковому словарю русского языка», — дающий эффект, действенный [1, с. 902]. Слово «эффективный» происходит от латинского *effectivus* — «производительный», — «приводящий к необходимым результатам, действенный» [14, с. 842].

Таким образом, результативная деятельность — это деятельность, дающая хорошие результаты. Эффективная деятельность — это целенаправленная деятельность, при которой поставленные цели достигаются при наименьших затратах. Этим понятием близко понятие «успешная деятельность». Оно включает в себя оба этих понятия, но при этом она должна соответствовать реальным потребностям человека, служить его самореализации, и быть высоко оценена как самим субъектом, так и окружающим социумом. На наш взгляд, в определении эффективной деятельности нужно отметить, что, как и в определении результативной деятельности, результат ее должен быть «хорошим», т.е. значительным. В процессе профессиональной деятельности преподаватель вуза прямо или опосредованно воздействует как на экономику, так и на социальную и нравственную стороны жизни общества, поэтому его деятельность необходимо рассматривать в общем виде в трех взаимосвязанных и взаимодействующих аспектах эффективности: педагогическом, экономическом и социальном. Наша позиция заключается в том, что педагогический аспект является преобладающим, даже в условиях рыночных отношений и при нынешнем неблагоприятном социально-экономическом положении в стране, так как без педагогической плодотворности невозможен должный социальный и экономический эффект образования. В тоже время, используя современный «рыночный язык», мы говорим, напри-

мер, о качестве продукта деятельности преподавателя и качестве образовательной услуги. Кстати, это и «язык», который используется в нормативных документах по процедуре аккредитации вуза.

Существуют разные аспекты оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза: педагогический, экономический, социальный и др. В современных вузовских образовательных системах педагогический аспект является преобладающим. Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза.

На эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза оказывают влияние различные причины: внешние и внутренние, социальные, культурные, исторические, рыночные и др. Главным условием, обеспечивающим эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза, по нашему мнению, будет являться его готовность к работе в этой сфере — личностно-профессиональное новообразование, заключающееся в состоянии личности, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях. Как показали дальнейшие экспериментальные педагогические исследования, готовность преподавателя к профессиональной деятельности, заключающаяся в умении быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научно-образовательных услуг и, таким образом, сокращать затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и пр.) на достижение целей профессиональной деятельности, обнаруживает прямую корреляцию с эффективностью профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М., 1994.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968.
3. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
4. Майерс, Д. Социальная психология. — СПб., 1999.
5. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск, 1978.
6. Синьковская, Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Информационные технологии в образовании (ИТО-2003): конгресс конференций [Э/р]. — Р/д: <http://ito.edu.ru/2003>
7. Коломинский, Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе. — Минск, 1969.
8. Шмелева, Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. — Ульяновск, 1997.
9. Кашлач, И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук. — СПб., 2006.
10. Белинская, А.Б. Формирование практической готовности социальных педагогов к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1997.
11. Котова, И.Б. Педагог: профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. — Ростов-на-Дону, 1997.
12. Клушина, Н.П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы. — Ставрополь, 2001.
13. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства // Народное образование. — 2001. — № 4.
14. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов: более 25 тысяч слов и словосочетаний. — М., 2004.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazihka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrashheniy / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. — M., 1994.
2. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. — L., 1968.
3. Psikhologicheskij slovarj / pod obth. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. — M., 1990.
4. Mayjers, D. Socialjnaya psikhologiya. — SPb., 1999.
5. Djjachenko, M.I. Psikhologiya vihssheyj shkolih: osobennosti deyateljnosti studentov i prepodavatelej vuza / M.I. Djjachenko, L.A. Kandihbovich. — Minsk, 1978.
6. Sinjkovskaya, T.A. Problema gotovnosti buduthego uchitelya informatiki k ispoljzovaniyu tekhnologijj distancionnogo obucheniya // Informacionnihe tekhnologii v obrazovanii (ITO-2003): kongress konferencijj [Eh/r]. — R/d: <http://ito.edu.ru/2003>
7. Kolominskiy, Ya.L. Psikhologiya lichnosti i vzaimootnosheniy v detskom kollektive. — Minsk, 1969.
8. Shmeleva, N.B. Professionaljno-lichnostnoe razvitie specialista socialjnoj rabotih. — Uljjanovsk, 1997.
9. Kashlach, I.F. Podgotovka buduthikh uchitelej k razvitiyu logicheskoyj pamtyati uchathikhhsya obtheobrazovateljnihih uchrezhdeniy: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. — SPb., 2006.
10. Belinskaya, A.B. Formirovanie prakticheskoyj gotovnosti socialjnihih pedagogov k razresheniyu konfliktov sredi podrostkov v uchebnom kollektive: dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1997.
11. Kotova, I.B. Pedagog: professiya i lichnostj / I.B. Kotova, E.N. Shiyarov. — Rostov-na-Donu, 1997.
12. Klushina, N.P. Metodicheskoe obespechenie professionaljnoj podgotovki specialistov socialjnoj rabotih. — Stavropolj, 2001.
13. Demakova, I.D. Gumanizaciya prostranstva detstva // Narodnoe obrazovanie. — 2001. — № 4.
14. Bulihko, A.N. Sovremennij slovarj inostrannih slov: bolee 25 tihsyach slov i slovsochetanij. — M., 2004.

*Статья поступила в редакцию 25.02.14*

УДК 880.161.1-054.6

**Martynova A.O. THE DYNAMICS OF THE CONTENTS OF THE LEXEME “LIBRARY” IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF DIFFERENT DICTIONARIES).** The article is devoted to semantic and word-building potential of the lexical item «library» on the material of defining and word derivational dictionaries of the Russian language that will be used in teaching material at Russian lessons for advanced students, who learn Russian as a foreign language.

**Key words:** lexical meaning, semantic scope, word-building opportunities, stylistically marked vocabulary, teaching Russian as a foreign language.

**А.О. Мартынова**, аспирант Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: bresso2007@gmail.com

## ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «БИБЛИОТЕКА» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО ДАННЫМ РАЗЛИЧНЫХ СЛОВАРЕЙ)

Статья посвящена описанию семантического и словообразовательного потенциала лексемы «библиотека» (по данным толковых и словообразовательных словарей русского языка) с целью его включения в содержание обучения русскому языку иностранных студентов продвинутого этапа.

**Ключевые слова:** лексическое значение, семантическое пространство, словообразовательный потенциал, стилистически маркированные слова, обучение русскому языку как иностранному.

Один из важных фрагментов языковой картины мира связан с представлениями о библиотеках, которые играют существенную роль в культуре любой страны. С древних времен к библиотекам как к «хранилищу памятников письменности» относились с особым вниманием и гордостью. В фондах библиотеки сосредоточена история развития и прогресса человечества.

По общему мнению исследователей, библиотекам принадлежит решающая роль в культуре, поскольку они являются не только хранилищем памятников, но и источником культурного развития: «Для существования и развития настоящей, большой культуры в обществе должна наличествовать высокая культурная осведомленность, более того — культурная среда, среда, владеющая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству» [1]; «Библиотека важнее всего в культуре. Может не быть университетов, институтов, научных учреждений, но если библиотеки есть, если они не горят, не заливаются водой, имеют помещения, оснащены современной техникой, возглавляются неслучайными людьми, а профессионалами — культура в стране не погибнет [2, с. 207].

В данной статье рассматривается лексема «библиотека» по данным различных словарей ввиду того, что именно лексика является основным транслятором культуры, которая должна быть представлена в содержании обучения РКИ, а также с учетом того, что «современный этап изучения семантической структуры слова характеризуется развитием сверхглубинных семантических исследований, проникновением во все более скрытые слои семантического устройства слова» [3, с. 19].

В «Этимологическом словаре современного русского языка» А.К. Шапошникова [4] лексема «библиотека» определяется как «учреждение, осуществляющее собирание и хранение книг, журналов и т.п., их пропаганду и выдачу читателям; собирание книг, более или менее значительное, подобранное для чтения, научных занятий и т.п.; помещение, комната для хранения книг, книгохранилище; название серии книг, родственных по типу или предназначенных для определенной категории читателей. В русском языке XV-XVII вв. известно вилеоеика и библиотека. Старейшая форма заимствована прямо из ср.-греч. βιβλιοθήκη [viviliothikí] «книгохранилище» при вероятном церковно-славянском посредстве. Младшая форма (с 1499) — латинизм, лат. bibliotheca — продолжение др.-греч. βιβλιοθήκη».

В данный словарь также включена лексема «библиотекарь», которая толкуется как «работник библиотеки, на обязанности которого лежит обработка поступающих в библиотеку книг, их хранение и выдача читателям».

Известна в рус. языке с XVIII в.. Собственно-русское новообразование с суффиксом деятеля -арь от основы библиотека».

Таким образом, согласно этимологическому словарю, начиная с XVIII века слово «библиотека» начинает осваиваться русским языком, адаптироваться, поскольку появляется русский суффикс деятеля — арь.

Анализ толковых словарей современного русского языка («Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [5], «Словарь современного русского литературного языка» [6], «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [7], «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [8], «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова [9], «Новый словарь русского языка. Толково-словообразователь-

ный» Т.Ф. Ефремовой [10]) показал, что во всех толковых словарях слово «библиотека» является многозначным. Составителями словарей выделяется от двух до четырех значений, среди которых общими являются: «собрание книг» и «место для хранения книг». Например, в Толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова выделены следующие 4 значения: «книгохранилище, учреждение, имеющее целью собирание и хранение книг для общественного пользования», «собрание книг», «название серии, выпускаемых издательством книг, родственных по типу», «комплект книг, подобранных по одному вопросу или отвечающих интересам читателей определенной профессии».

Лексема «библиотека» имеет не только значительный семантический объем, но и характеризуется обширными словообразовательными связями. По данным «Морфемно-орфографического словаря» А.Н. Тихонова [11] лексема «библиотека» включена в общий словообразовательный ряд с вершиной «библио» (всего 24 единиц: *библиограф*, *библиографировать*, *библиография*, *библиолог*, *библиологический*, *библиология*, *библиоман*, *библиомания*, *библиотаф*, *библиотека*, *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня*, *бибкоплектор*, *библиотековедение*, *библиотековедческий*, *библиотекарский*, *библиотекарша*, *библиотекарь*, *библиотечка*, *библиотечный*, *библиофил*, *библиофильский*, *библиофильство*, *межбиблиотечный*).

Значительная часть зафиксированных в словаре словообразовательных вариантов кодифицирована в толковых словарях русского языка.

В данном словообразовательном ряду содержатся единицы, которые зафиксированы во всех толковых перечисленных выше словарях, например: *библейский*, *библиография*, *библиотека*, *библия*, *библиофил*. Однако ряд лексем зафиксирован только в одном из словарей, например: *библиографирование*, *библиографировать*, *бибкоплектор*, *библиотековед*, *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня*, *библейщина*, *библейный* и др. Следует отметить, что некоторые из лексем словообразовательного ряда не попали ни в один из проанализированных толковых словарей, например: *библиографоведение*, *библиометрия*, *библиотерапия*, *библиотаф*, *библиогнозия*, *библиогност*, *библиотатрия*, *библиотиты*, *библиомантия*, *библиотекарство*, *библиофобия*, *библист*, *библистика*.

Некоторые слова данного ряда стилистически маркированы, например: *библиотекарша* (разг.), *библейщина* (книжн.). На стилистическую отмеченность лексики необходимо обращать особое внимание иностранных студентов. Ряд лексем анализируемой группы отражает особенности развития библиотек в различные исторические периоды, например: *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня* и др. Культурологически важной представляется группа слов, которые отражают особое отношение человека к книге и чтению вообще, например: *библиоман*, *библиофил*, *библиотаф*, *библиогност* и др.

Развитие новейших технологий привело к изменению содержания слова «библиотека» и появлению у него новых значений. Так, например, в «Русском семантическом словаре» под общей редакцией Н.Ю. Шведовой [12] зафиксировано следующее значение лексемы «библиотека»: «В ЭВМ: упорядоченное объединение машинных программ, процедур, данных», которое сопровождается пометой «специальное» и следующими примерами употребления: «библиотека алгоритмов и программ», «библиотека запросов», «библиотечный файл» и др. Данный пример подтверждает мысль о том, что «экстралингвистическим при-

чинам появления новых значений слова относятся факторы социальных, политических, исторических, экономических, научно-технических и т.д. изменений в жизни конкретной лингвокультурной общности.

Мобильно отражая изменения внешних социальных факторов, многозначность отражает и существенные тенденции языкового развития на современном этапе» [13, с. 15].

В «Толковом словаре русского языка начала XXI» века под редакцией Г.Н. Складневской [14] зафиксированы следующие значения лексемы «библиотека»: «1. (информ.) электронная библиотека. \*Электронная библиотека — собрание на сайте файлов с материалами, как правило, определенной тематики, доступных пользователям интернета. 2. (информ.) Специальным образом организованный файл, содержащий информацию, каждый элемент которой может быть извлечен по имени».

Следует отметить также и то, что с развитием информационных технологий слово «библиотека» стало употребляться в компьютерной лексике в значении «организованная совокупность программ» [15].

Компьютеризация коснулась и организации самих библиотек. Библиотековеды отмечают, что «сегодня библиотека — это не только место сохранения и приумножения культурного наследия, но еще и информационный центр, социальный институт» [16, с. 1]. Отражение этой тенденции в развитии роли библиотек мы видим в трактовке слова «библиотека» в Современном иллюстрированном энциклопедическом словаре 2009 года. Здесь «библиотека» — это уже не « книгохранилище », а « хранилище информации », в фонд которой могут входить не только бумажные, но и электронные формы хранения [17].

Таким образом, данные различных словарей дают представление не только о сложном семантическом устройстве слова, но и его динамике, отражающей особенности технологического и научного прогресса. Ввиду этого, при формировании содержания обучения культурно маркированной лексике иностранных студентов продвинутого этапа необходимо учитывать данные различных словарей русского языка, репрезентирующих диалектический аспект содержания слова.

#### Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. — 1994. — № 8.
2. Лихачев, Д.С. Я вспоминаю. — М., 1991.
3. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореф. дис. д-ра филол. наук. — СПб., 2001.
4. Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К. Шапошников. — М., 2010. — Т. 1.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1985. — Т. 1.
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. Ин-т рус.яз. — М.; Л., 1950. — Т. 1.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1978. — Т. 1.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М., 1994.
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 1935. — Т. 1.
10. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М., 2000.
11. Тихонов, А.Н. Морфемно-орфографический словарь. — М., 2002.
12. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус.яз.; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 2003.
13. Васильева, Г.М. Семантическое развитие слова как предмет учебной неологии // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки. — Красноярск. — 2013. — № 1.2 (37).
14. Толковом словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под редакцией Г.Н. Складневской. — М., 2006.
15. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. — М., 1997.
16. Кузнецова, Т.Я. Библиотека в информационном обществе: онтологические основания социокультурного моделирования // Научные и технические библиотеки. — 2011. — № 1.
17. Современный иллюстрированный энциклопедический словарь. — М., 2009.

#### Bibliography

1. Likhachev, D.S. Kul'tura kak celostnaya sreda // Noviy mir. — 1994. — № 8.
2. Likhachev, D.S. Ya vspominayu. — M., 1991.
3. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie aspekty russkoy neologii: avtoref. dis. d-ra filol. nauk. — SPb., 2001.
4. Ehtimologicheskij slovarj sovremennogo russkogo yazhka / sost. A.K. Shaposhnikov. — M., 2010. — T. 1.
5. Slovarj russkogo yazhka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgenjevoy. — M., 1985. — T. 1.
6. Slovarj sovremennogo russkogo literaturnogo yazhka: v 17 t. / AN SSSR. In-t rus.yaz. — M.; L., 1950. — T. 1.
7. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazhka: v 4 t. — M., 1978. — T. 1.
8. Ozhegov, S.I. Tolkovij slovarj russkogo yazhka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. — M., 1994.
9. Tolkovij slovarj russkogo yazhka / pod red. D.N. Ushakova. — M., 1935. — T. 1.
10. Efremova, T.F. Novij slovarj russkogo yazhka. Tolko-slovoobrazovatel'nyj. — M., 2000.
11. Tikhonov, A.N. Morfemno-orfograficheskij slovarj. — M., 2002.
12. Russkij semanticheskij slovarj. Tolkovij slovarj, sistematizirovannij po klassam slov i znachenij / RAN. In-t rus.yaz.; pod obsh. red. N.Yu. Shvedovoy. — M., 2003.
13. Vasiljeva, G.M. Semanticheskoe razvitie slova kak predmet uchebnoj neologii // V mire nauchnykh otkrytij. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. — Krasnoyarsk. — 2013. — № 1.2 (37).
14. Tolkovom slovarj russkogo yazhka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. — M., 2006.
15. Bol'shoy ehnciklopedicheskij slovarj / gl. red. A.M. Prokhorov. — M., 1997.
16. Kuznecova, T.Ya. Biblioteka v informacionnom obshestve: ontologicheskie osnovaniya sociokul'turnogo modelirovaniya // Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki. — 2011. — № 1.
17. Sovremennij illyustrirovannij ehnciklopedicheskij slovarj. — M., 2009.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378.1

**Savchenko R.E. SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVE WORK AS A FORM OF INCREASING OF SELF-REALISATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP.** The article describes introduction of a principle of scientific and technical creative work and learning in an extracurricular educational space of a summer camp. The research states the raising of the intellectual self-realization of pupils in the class of robotics that stimulate their scientific and technical creativity.

**Key words:** intellectual self-realization, psychological and pedagogical problem, self-realization in creative work, robotics, personality.

**R.E. Савченко**, аспирант каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: roma-sova@yandex.ru



## НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье описано внедрение научно-технического творчества и учебной деятельности во внешкольном образовательном пространстве – летнем оздоровительном лагере. Рассмотрено повышение интеллектуальной самореализации учащихся при обучении на занятиях по научно-техническому творчеству – робототехнике.

**Ключевые слова:** интеллектуальная самореализация, психолого-педагогическая проблема, творческая самореализация, робототехника, личность.

Ведущей целью образования сегодня является развитие креативной, творчески мыслящей личности, способной решать нестандартные задачи и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Данная цель начинает реализовываться в общеобразовательной школе, где происходит формирование личности, которая в дальнейшем будет продолжать совершенствоваться. Следует отметить, что данная задача стоит не только перед конкретной школой, но и перед страной, что отражено в целях и задачах Федеральной программы инициатив.

Именно в старшем звене общеобразовательной школы необходимо уделять внимание реализации интеллектуальных задач, в этом могут помочь педагоги, которые должны создать условия для самореализации учеников. Этого можно добиться не только на уроках, но и с помощью привлечения учеников к участию в дополнительных образовательных программах.

Деятельность личности в этом случае становится самодетельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Под самореализацией гуманистическая психология, одним из основоположников которой считается известный американский психолог и философ А. Маслоу, понимает состояние осуществления внутренней природы человека. Самореализация – это раскрытие собственных возможностей – и это тот путь, который ведет человека к более счастливой и успешной жизни [1, с. 77]. А. Маслоу является автором иерархической модели потребности человека – так называемой «пирамиды потребностей». Чем «выше» уровень потребностей, тем больше счастья способно доставить человеку их осуществление. Наибольший уровень счастья и удовлетворения приносит «высшие потребности», которые напрямую связаны с самореализацией человека, с саморазвитием в определенный период жизни.

Особенность потребности в самореализации состоит в том, что, удовлетворяя её в единичных актах деятельности (например, изучая любимую дисциплину в школе), личность, никогда не может удовлетворить её полностью.

Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Было бы чрезмерным обобщением конструировать единую модель самореализации «вообще». Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность.

Вот почему, говоря о всесторонней и гармонически развитой личности, нужно подчеркивать не только богатство и всесторонность её способностей, но и (что не менее важно) – богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека [2, с. 702].

Одной из важнейших проблем современной образовательной среды является то, что учащиеся не всегда могут полностью реализовывать себя в образовательной среде. Здесь главную задачу должен решить учитель (преподаватель), которому необходимо обеспечить условия для самореализации учащегося и, в первую очередь, – подобрать такую образовательную среду, где будет интересно работать учащемуся, и большую роль станет играть внеучебная работа как компонент современной системы дополнительного образования.

Интеллектуальная самореализация личности ребенка, таким образом, является важной и актуальной психолого-педагогической проблемой, поскольку развитие человека, его творческих способностей в современном обществе, характеризующем-

ся интенсивным информационным насыщением жизнедеятельности, постоянно детерминируется жесткими экономическими обусловленными требованиями. В образовательном процессе школы данная детерминация проявляется в регламентации знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения в школе, при этом развитие творческих способностей и вопросы соответствующей самореализации личности в школе декларируются, но осуществляются в полном объеме, как правило, в специализированных образовательных учреждениях. Поэтому наибольшую роль в исследуемом нами процессе имеет именно внеурочная деятельность общеобразовательной школы, а именно факультативы как компоненты современной системы дополнительного образования.

Для повышения интереса школьников к работе в образовательной среде, в нашем исследовании активно использовался метод проектов, разберем теорию и посмотрим, что это такое и как его внедрять в образовательную деятельность, применительно к нашей образовательной технологии.

Метод проектов – это дидактическая категория, обозначающая систему приемов и способов овладения определенными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3].

Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование способности, обладая которыми, выпускник школы оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, потому что проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора. Под методом проектов в дидактике понимают совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией и рефлексией результатов [4].

Для практического изучения выбранной проблемы интеллектуальной самореализации школьников и внедрения метода проектов в образовательную научно-техническую деятельность, была выбрана следующая техническая среда, которая сегодня развивается очень активно – образовательная робототехника, так как качественное образование может быть реализовано сегодня только при умелом использовании высокотехнологичного современного учебного оборудования. Необходимую материально-техническую базу может приобрести не каждое образовательное учреждение, однако современные информационные технологии позволяют организовать эффективную подготовку научно-технического погружения для учащихся в сочетании с традиционными методами обучения. Вся работа нашего исследования построена во взаимодействии с филиалом ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» в г. Железногорске (далее Железногорский филиал СФУ), который имеет необходимую полную материально-техническую базу.

На сегодняшний день достаточно успешно развивается направление связанные с техническим творчеством и в частности образовательной робототехникой. Существует большое количество конструкторов, из которых можно собирать различные модели для занятий с учащимися. Некоторые конструкторы позволяют только программировать модель, иные позволяют вносить изменения и развернуть школьнику весь свой творческий потенциал.

Поэтому были разработаны образовательные семинары на основе конструктора LEGO Mindstorms NXT. Разработанная нами учебная программа является широким погружением в образовательную среду – робототехнику с лекционными занятиями и объяснением нового материала по изучению основных механизмов конструктора LEGO, на основе которого студенты, в дальнейшем, собирают своего первого робота, и изучение азов среды программирования RoboLAB.

Педагогические семинары являются огромным полем для работы преподавателя со школьниками. Выбрав актуальную тему, преподаватель может выявить те способности учащегося, которые невозможно показать на других общих предметах. В выбранной нами образовательной среде – Робототехника, плавно сочетаются несколько предметов, в которых школьник может найти свой элемент интеллектуальной самореализации. Специально для этого был разработан учебная программа «Образовательная робототехника», которая состоит из следующих этапов:

1. Выбор проблемной среды исследования и его разработка, как научно-технического решения – проекта.
2. Составление плана работы над проектом и распределение обязанностей в рабочей группе.
3. Работа над проектом.
4. Рефлексия и презентация разработанного проекта.

Здесь школьник может проявить себя по всем направлениям творчества и в особенности в исследовательской и технической составляющим, в чем и состоит элемент интеллектуальной самореализации. Здесь преподавателю необходимо помочь проектной группе четко определить, кто из школьников способен заниматься той или иной составляющей семинара. После вводной лекции и объяснения нового материала по основам работы программная среда RoboBasic, преподаватель должен ввести элемент соревнования, необходимый для повышения интереса школьника к занятию. Это достигается путем одной проблемы, но достигается проектными группами с помощью разных технических решений.

Перед началом работы на краткосрочной выездной школе, со школьниками был проведен опрос для определения уровня исследуемой интеллектуальной самореализации на начало опытно-экспериментальной работы. В опросе использовалась методика диагностики мотивации к достижению успеха Т Элерса, предназначенная для диагностики, выделенной Хекхаузен, мотивационной направленности личности на достижение успеха. Для повышения качества результатов, также применялась методика оценки мотивации профессиональной деятельности К. Замира в модификации А.А. Реана. Методика применяется для диагностики мотивации профессионально-педагогической деятельности, в основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Результаты школьников (таблица 1) оказались достаточно низкими, в основном не только из-за возрастных характеристик, но и по причине неудовлетворительного состояния дел в организации внеурочной научно-практической и проектной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Рассмотрим более подробно наше исследование по внедрению научно-технического творчества во внеучебную деятельность школьников, которое мы связали напрямую с проектной деятельностью. В летний период школьники отдыхают от школы и не все-

гда имеют возможность творчески и интеллектуально самореализоваться в летних образовательных учреждениях. Однако в летних оздоровительных лагерях проводятся занятия по дополнительному образованию – кружки, включающие творческие занятия на выбор школьника. Учитывая эту особенность, работа образовательной программы, была организована в Детском оздоровительном лагере «Горный» (ДОЛ «Горный») около города Железногорск. На протяжении трех смен (июнь – июль 2013 года) ребята занимались в кружке «Образовательная робототехника», организованным Железногорским филиалом СФУ. Каждая смена состоит из 21-го дня, и нами была разработана учебная программа с тематическим планированием на 17 часов.

Разбившись по группам, школьники начинают разрабатывать поставленную проблему и план работы. Начиная работу над проектом, учащиеся отвечают на такие вопросы: Что я хочу сделать? Чему я хочу научиться? Кому я хочу помочь? Название моего проекта. Какие шаги я должен предпринять для достижения цели своего проекта? На основании своих ответов учащиеся составляют план учебного проекта по следующей схеме: название проекта, проблема проекта (почему это важно для меня лично?), цель проекта (зачем мы делаем проект?), задачи проекта (что для этого мы делаем?), сроки исполнения проекта, расписание консультаций, сведения о руководителе проекта, планируемый результат, форма презентации, список учащихся, задействованных в проекте [5].

Таким образом мы задали для учащихся определенную тему для проектирования собственного робота из Лего конструктора, которого им необходимо разработать за оставшиеся две недели. Каждая проектная команда состояла из 3-4 человек с выделенным руководителем группы. Совместно с учащимися мы выделили следующие этапы работы над проектами:

- предпроект (работа учащихся на семинаре не программированию в среде Robolab);
- этап планирования работы над проектом (учащиеся выделяют обязанности каждого участника, и составляют план работы над проектом);
- аналитический этап (здесь участники анализируют свою работу о ошибки, а также делятся опытом с остальными проектными командами);
- работа над проектом (непосредственное выполнение необходимых работ по плану, над проектом);
- этап обобщения (систематизация и структурирование полученных в ходе всего проекта данных, написание пояснительной записки к своему проекту – робототехнической системе, и создание презентации своего проекта, которая отражает его особенности и необходимые технические характеристики);
- презентация полученных результатов (защита участниками своего проекта перед жюри, которое состоит из работников Железногорского филиала СФУ и ДОЛ «Горный», а также перед всеми остальными проектными командами).

Для отбора наилучшей проектной команды нами были разработаны следующие критерии оценки:

- Осознанность в определении проблемы, в предоставляемой теме проекта, практической направленности, значимости выполняемой работы;
- Аргументированность предлагаемых решений, подходов и выводов;

Таблица 1

Распределение школьников по уровню интеллектуальной самореализации на начало первого этапа опытно-экспериментальной работы

№	Критерии самореализации	Уровни готовности					
		Высокий		Средний		Низкий	
		N	%	N	%	N	%
1	Когнитивный	3	10	9	30	18	60
2	Эмотивный	8	26,6	12	40	10	33,4
3	Поведенческий (деятельностный)	5	16,6	15	50	10	33,4
4	Совокупный	5,3	17,7	12	40	12,7	42,3

Таблица 2

Распределение школьников, прошедших обучение на краткосрочной интенсивной школе, по уровню интеллектуальной самореализации

№ ц/п	Критерии самореализации	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		N	%	N	%	N	%
1	Когнитивный	10	33	15	50	5	17
2	Эмотивно-аксиологический	11	37	16	53	3	10
3	Поведенческо- деятельностный	12	40	15	50	3	10
4	Совокупный	11	36,7	15,3	51	3,7	12,3

– Выполнение принятых этапов проектирования, самостоятельность, законченность;  
– Уровень творчества, оригинальность материального воплощения и представления проекта;  
– Выполнение своей роли в проекте каждым участником;  
– Качество доклада: полнота представления работы, аргументированность и убежденность;  
– Ответы на вопросы: полнота, аргументированность;  
– Деловые и волевые качества: ответственное отношение, доброжелательность, контактность;  
– Качественность и правильность выполнения спроектированной робототехнической системы необходимых задач [6].

В итоге школьники, в течение всего времени работы кружка, разрабатывали свою робототехническую модель «Электронной корзины». Суть заключается в складывании некоторых предметов в корзину, которая ведет подсчет количества вещей в ней. Так как мы ввели метод проектов в нашей работе, следовательно, у школьников «Электронные корзины» получились несколько разные на вид и разного технического решения, но одинаково направленные на решение поставленных задач. В завершении работы кружка в ДОЛ «Горный», учащиеся представляли свои работы перед всем лагерем, где прошли оценку и лучшие проекты награждены дипломами.

Результаты опытно – экспериментальной работы по изменениям в выраженности личностных свойств и качеств участников приведены ниже. Они позволили определить направление коррекции, выявить условия, которые необходимо создать для отдельных детей. Анализируя некоторые данные, мы отметили, что

каждый ребенок по-своему включается в деятельность, что требуется учитывать его индивидуальные способности, а нередко и коррекцию его способов и интеллектуальной самореализации.

По когнитивному критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий (33% против 27% на конец второго этапа работы) и средний (50% против 47%) уровни. Число школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 17% (против 26%).

По эмотивно-аксиологическому критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий уровень (37% против 33% на конец второго этапа работы), и увеличение числа школьников, показавших средний уровень исследуемой готовности, до 53% (против 50%). Количество школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 10% (против 17%).

По поведенческо-деятельностному критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий (40% против 23% на конец второго этапа работы) уровень. Число школьников, показавших средний уровень, уменьшилось до 50% (против 53%). Количество школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 10% (против 24%).

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение робототехнических систем может способствовать повышению самореализации учащихся. Данные технологии популярны и востребованы в обществе, однако требуют постоянного развития, поскольку современные педагогические технологии во взаимосвязи с техническим процессом повышают интерес у учащихся к учебе, повышая мотивацию к обучению и, в частности, интеллектуальную самореализацию.

#### Библиографический список

1. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
3. Павлова, М.Ю. Метод проектов в технологическом образовании школьников. – М., 2003.
4. Джужук, И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования. Материалы к дидактическому исследованию. – Ростов-на-Дону, 2005.
5. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности – СПб., 2000.
6. Джеймс, Ф.К. Джонатана Д. Рабочая книга соревнований по робототехнике NXT. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 1999.
2. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 2000.
3. Pavlova, M.Yu. Metod proektov v tekhnologicheskom obrazovanii shkol'nikov. – M., 2003.
4. Dzhuzhuk, I.I. Metod proektov v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Materialih k didakticheskomu issledovaniyu. – Rostov-na-Donu, 2005.
5. Eliseev, O.P. Praktikum po psikhologii lichnosti – SPb., 2000.
6. Dzhėjms, F.K. Dzhonatan D. Rabochaya kniga sorevnovaniy po robototekhnike NXT. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 16.02.14

УДК 74: 378.9

**Hamid Ajam Tahir. THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AMONG DESIGN STUDENTS.** Creative thinking and its development with the students majoring in art design is viewed as a mechanism of perceiving the objective reality by a person from the standpoint of various sciences: philosophy, psychology, ethics, and pedagogy. The presented article deals with the specifics and prerequisites of creative perception as well as the means of transformation of the reality.

**Key words:** creative thinking, agglutination, analogy, exaggeration, type design practice.

**Хамид Аям Тахир**, аспирант Воронежского гос. педагогического университета г. Воронеж,  
E-mail: lemononline@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Творческое воображение и его развитие у студентов-дизайнеров рассматривается как механизм постижения действительности человеком с позиции ряда наук: философии, психологии, эстетики, педагогики. В статье представлены специфические особенности и предпосылки творческого восприятия, а также способы преобразования действительности.

**Ключевые слова:** творческое воображение, агглютинация, аналогия, гиперболизация, типизация.

Понятие «творческое воображение» является предметом изучения ряда наук – философии, психологии, эстетики, культурологии, педагогики. Воображение с точки зрения философии трактуется как «познавательная способность (источник познания) к созданию образов, ранее не воспринимавшихся человеком» [1]. Творческое воображение – это есть переработка предшествующего чувственного опыта восприятия различных предметов, явлений, событий, вызванных памятью, которые отразились в сознании человека и создаются на их основе новые проявления, не встречавшиеся прежде.

У И. Канта воображение предстает как важнейшая человеческая познавательная способность, как проявление спонтанности, которая может определять чувства по его форме в соответствии с категориями рассудка, а, значит, может давать определения. Расширительно у И. Канта воображение – это «способность представлять предмет также без его присутствия в созерцании» [2, с. 573].

В философской теории И. Канта наблюдается противопоставление продуктивного и репродуктивного воображения и выделение трансцендентальной функции воображения, позволяющей взаимодействовать чувственности и рассудку для получения синтетического познания. Трансцендентальное продуктивное воображение на эмпирическом уровне становится синтезом представлений, соединенных при помощи сознания. Созерцательность и синтетичность образуют две взаимозависимые части продуктивного воображения. Первая часть – «это внутреннее чувство, содержащее лишь формы созерцания (без связи многообразного), а вторая – это синтез трансцендентального воображения, который влияет на внутреннее чувство, заставляет его связывать многообразное содержание созерцания, т.е. подводить его под категорию рассудка. Здесь трансцендентальность понимается как образный синтез, который составляет основу возможности появления других априорных знаний, а на этом основывается деятельность самого рассудка» [2, с. 574].

Способность воображения, замечает А.А. Бердяев, есть основа, источник любого творчества, будь то художественное произведение, научное открытие, техническое устройство. Воображение появляется из глубин бессознательного, из свободы. «Воображение не есть только подражание предвечно сущим прообразам... Воображение есть создание не бывшего из недр небытия, из темной потенции» [3, с. 78].

Современные ученые-философы считают, что воображение играет в жизни людей значительную роль. К. Поппер отмечает, что «невозможно себе представить, чтобы научные исследования, конструирование и изобретение не использовали воображения в весьма значительной степени... Наконец, важной представляется роль, которую играет в практическом осуществлении политического равенства и беспристрастности» [4, с. 277].

В психологических исследованиях понятие «воображение» рассматривается, как правило, с нескольких точек зрения. С.Л. Рубинштейн, сторонник «перцептивной» концепции, в которой воображение преобразует образное содержание, писал: «Одна из самых специфических и плодотворных особенностей сознания человека выражается в том, что он может преобразовывать непосредственно ему данные и в конкретно-образной форме создавать новую ситуацию. Именно в этом, прежде всего, проявляется то, что обычно называют воображением» [5, с. 618]. Специфическими особенностями воображения Л.С. Выготский считал:

– автономия воображения от непосредственного и прямого познания действительности;

- известный отход от действительности;
- создание из прежних впечатлений нового образа, не существовавшего ранее;
- наличие связи между воображением и реалистическим мышлением;
- обеспечение свободы (произвольности) в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания [6, с. 437-454].

Известные ученые А. Бергсон, Т. Рибо, В. Штерн и др. считали воображение самостоятельной сущностью, где отводили значительную роль моторному компоненту в восприятии. Идеомоторная концепция Г. Пагга констатирует, что зарождающееся движение актуализирует инсайт, так как движущееся тело и воображение при его участии выражает себя через различные формы искусства [7]. Г. Пагг считает, что основой творческого воображения является система напряжений в организме, в раздражимости протоплазмы (белки, липиды, полисахариды и др.).

Эксперименты А.Н. Леонтьева и В.П. Зинченко по восприятию формы показали значимость моторного подражания форме: движения рук, осязающих предмет; движения гортани при восприятии звука (особенно вокального); движения глаз, изучающих видимый контур. Воображение подражательного движения по форме детерминирует не осознанные мышечные усилия – «идеомоторный акт», на основе которых производятся моторные образы.

Е.Я. Басин и В.П. Крутоус, характеризуя художественную психологию как «воображающую и воображенную», отмечают строгую направленность всех способностей и психических явлений. «В системе художественной психологии и мышление, и внимание, и чувства, и интересы и т.д. – все модусы психического приобретают воображающий и воображаемый характер. Иными словами, воображение в системе художественной психологии играет роль системообразующего начала» [8, с. 173].

Активное творческое воображение помогает творцу создавать художественный образ, который не копирует, не воспроизводит или фиксирует какие-либо предметы или явления окружающего мира. Создаваемый воображением образ передает эмоции художника, внутренние чувства, выражает общечеловеческие ценности, раскрывает душу благодаря особому эстетическому отношению к действительности. А.А. Мелик-Пашаев писал: «Силой воображения художника это внутреннее содержание само по себе незримое, неообразное, обретает образ, «воображается» в материале того или иного искусства, становится «видимым», «слышимым», доступным другим людям» [9, с. 93].

Значимость творческого воображения заключается в следующем:

- помогает представить результат художественно-проектировочной деятельности до ее начала;
- создает с помощью воображения образ средств и конечного продукта, способствует его предметному воплощению;
- создает программу поведения личности, когда проблемная ситуация не определена;
- продуцирует образы, которые не программируют, а заменяют деятельность;
- создает образы, соответствующие описанию объекта [10].

В диссертации Азиза Аль-Рикаби [11] отмечается, что «важнейшими условиями творческого воображения являются сознательные накопления художественно-проектировочного опыта, целеустремленность, направленность на объекты, продолжительные включения в проблему, предвидение определенных результатов. Субъект творческой деятельности «погружен» в среду ценностей и явлений, созданных определенной культу-

рой, и он всегда опирается на те культурные достижения, которые созданы до него» [11, с. 74].

Необходимой предпосылкой активного творческого воображения, как считают Е.Я. Басин и В.П. Крутоус, является создание «мысленной ситуации и перенесение себя в такую ситуацию, которая позволяет рассмотреть объекты по-другому, то есть занять другую точку зрения» [8, с. 175]. Представленный аспект соответствует эмпатической теории творческого воображения Е.Я. Басина и В.П. Крутоуса. «Эмпатия в данном контексте – это воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образу. Результативным выражением переноса является отождествление, идентификация Я с другими Я, причем без потери чувства собственного Я, которое во всех случаях остается «хозяином положения» [8, с. 176]. Понятие эмпатия имеет множество значений, смыслов и оттенков, которые выражают различные степени превращения неживого объекта в подобие живого силой воображения с помощью следующих терминов: оживление, одушевление, одухотворение, олицетворение (персонификация). Таким образом, эмпатия стимулирует эмоциональную напряженность восприятия, вызывает из памяти жизненные впечатления, тем самым порождая творческое воображение художника.

Воображение является главным фундаментом, основой художественного творчества, художественного конструирования. Образы, возникающие в воображении, побуждают и усиливают протекание познавательных, эмоциональных, психологических процессов, подчеркивая их творческую природу.

В психологии в настоящее время различают несколько способов преобразования действительности, создания новых образов: агглютинация, аналогия, гиперболизация, типизация.

Агглютинация (лат. *agglutinate* – приклеивать) понимается как создание в одном художественном образе каких-либо частей или свойств различных предметов или явлений. Д. Локк в работе «Опыт о человеческом разуме» утверждал, что деятельность разума направлена на соединение, сопоставление, обобщение идей: «Раз разум снабжен этими простыми идеями, то в его власти повторять, сравнивать и соединять их в почти бесконечном «разнообразии» и таким образом создавать ... новые идеи». К этому можно добавить, что воображение должно обладать способностью к проникновению, комбинированию, соединению, подвижностью, схватыванию отношений, гипотетическому допущению. Деятельность воображения была бы невозможна, если бы образы, которые были восприняты ранее и остались в памяти, застыли в тех связях и качествах, в которых они были восприняты [12]. Как пример, непривычные сочетания можно найти в широко известных сказочных образах русалки (голова женщины, хвост рыбы), кентавра (голова человека, туловище быка), в художественных полотнах Марка Шагала и Сальвадора Дали и др.

Аналогия (греч. *analogos* – соответствие, сходство) понимается как способ, заключающийся в установлении подобия, сходства различных предметов в каком-либо признаке, свойстве или отношениях. Н. Винер в своей книге «Я – математик» писал: «С самого начала я был поражен сходством между принципами действия нервной системы и цифровых вычислительных машин. Я не собираюсь утверждать, что эта аналогия является полной,

и что мы исчерпываем все свойства нервной системы, уподобив ее цифровым вычислительным устройствам. Я хотел бы подчеркнуть, что в некоторых отношениях поведение нервной системы очень близко к тому, что мы наблюдаем в вычислительных устройствах» [13, с. 279]. На основе аналогии созданы многие литературные персонажи, герои мультипликационных фильмов: Чебурашка, крокодил Гена, кот Матроскин и др.

Гиперболизация (греч. *heperbole* – преувеличение) или акцентирование представляет собой заострение, увеличение или уменьшение некоторых характерных черт художественного образа, несущих доминирующую нагрузку. В литературе нам известны персонажи, созданные при помощи этого приема – Гулливер, Мальчик-с-пальчик. В изобразительном искусстве создают карикатуры, шаржи.

Типизация (греч. *typos* – образец, отпечаток) выражает воплощение общих, существенных черт предметов, событий, фактов, мыслей, людей. Художник, создавая произведение, дизайнер, проектируя изделие, должен уметь увидеть и схватить особенное и воплотить в нем общее (И. Гете). Типическое ярко представлено в литературе («Война и мир» Л. Толстого, «Бесы» Ф. Достоевского и др.), в драме («Король Лир» В. Шекспира, «Вишневый сад» А. Чехова и др.), музыке (симфонии П. Чайковского, вальсы Ф. Шопена и др.), живописи (картины И. Репина, И. Крамского и др.), прикладном искусстве эпохи барокко, романтизма, импрессионизма и др.

Современная наука становится более убедительной и действенной из всех человеческих фантазий. Очень ярко это проявляется в отношении информационных и биогенетических технологий, где теряется грань между действительностью, реальностью и воображением, где вымысел, фантазия становятся формой знания о завтрашних вещах. Об этом говорил А. Эйнштейн: «...Я в достаточной степени художник, чтобы свободно полагаться на мое воображение. Воображение важнее знания. Знание ограничено. Воображение объемлет весь мир» [11, с. 71].

Как видно из вышеизложенного, развитие творческого воображения студента-дизайнера в образовательном процессе вуза может быть представлено как синтез многих направлений психологии, педагогики, культурологи, а также различных видов искусств, народного художественного творчества. Рассматривая творческое воображение как механизм постижения действительности человеком, то с точки зрения становления и развития знания можно заметить закономерности, которые проявляются в противоречиях между индивидуальными представлениями о действительности и самой действительностью, обусловленной культурно-историческим этапом развития человека, а также противоречием между первоначальными представлениями и последующими. Постепенное разрешение этих противоречий возможно в процессе развития творческого воображения.

Таким образом, развитие творческого воображения студента-дизайнера в образовательном процессе педагогического университета понимается как совершенствование и прогрессивное изменение признаков построения новых нестереотипных целостных художественных образов, предметов и явлений, отличающихся разнообразием, оригинальностью, детализированностью, интеллектуальностью, эмоциональностью фантазии, направленностью на создание художественно-творческого продукта.

#### Библиографический список

1. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М., 2005.
2. Кант, И. Немецкая философия. – М., 1964. – Т. 3.
3. Бердяев, Н.А. Смысл творчества: философия творчества, культуры и искусства. – М., 1994.
4. Поппер, К. Открытое общество и его враги. – М., 1992.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
7. Pugg, H. Imagination. – N.Y., 1963.
8. Басин, Е.Я. Философская эстетика и психология искусства. – М., 2007.
9. Современный словарь-справочник по искусству / науч. рук., сост. А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1999.
10. Психологический словарь / авт.-сост. В.П. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др.; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.
11. Аль-Рикаби Азиз Мезал. Формирование творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук – Воронеж, 2010.
12. Психология художественного творчества: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск, 2003.
13. Винер, Н. Я – математик. – М., 1967.

#### Bibliography

1. Slovarj filosofskih terminov / nauch. red. prof. V.G. Kuznecova. – M., 2005.
2. Kant, I. Nemeckaya filosofiya. – M., 1964. – T. 3.
3. Berdyayev, N.A. Smysl tvorchestva: filosofiya tvorchestva, kuljturih i iskusstva. – M., 1994.

4. Popper, K. Otkrihtoe obthetstvo i ego vragi. – M., 1992.
5. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 1999.
6. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. – M., 1982. – T. 2.
7. Pugg, H. Imagination. – N.Y., 1963.
8. Basin, E.Ya. Filosofskaya ehstetika i psikhologiya iskusstva. – M., 2007.
9. Sovremenniy slovar-spravochnik po iskusstvu / nauch. ruk., sost. A.A. Melik-Pashaev. – M., 1999.
10. Psikhologicheskij slovarj / avt.-sost. V.P. Koporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva i dr.; pod obth. red. Yu.L. Neymera. – Rostov-na-Donu, 2003.
11. Alj-Rikabi Aziz Mezal. Formirovanie tvorcheskogo samovihrazheniya studentov v processe khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk – Voronezh, 2010.
12. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva: khrestomatiya / sost. K.V. Selchenok. – Minsk, 2003.
13. Viner, N. Ya – matematik. – M., 1967.

Статья поступила в редакцию 06.03.14

УДК 37.017.4

*Belotserkovets N.I.* **THE METHODS OF WORK OF A TEACHER IN FORMING OF AN INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.** The work presents the modern views on ways of a teacher's work in creating a culture of communication between people of different nationalities in an educational organization. The research presents the basic models of introduction of an ethno-cultural component into the contents of education.

**Key words:** culture of interethnic relations, technology, models, form, methods and means of work to build a culture of interethnic relations.

**Н.И. Белоцерковец**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: natalya\_stv@list.ru

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В работе представлены современные взгляды на технологию деятельности педагога по формированию культуры межнационального общения в практике работы образовательной организации, представлены основные модели введения этнокультурного компонента в содержание образования.

**Ключевые слова:** культура межнациональных отношений, технология, модели, формы, методы и средства работы по формированию культуры межнациональных отношений.

Поскольку формирование любого качества личности происходит в деятельности, то основной задачей педагога в процессе воспитания культуры межнационального общения у школьников является вовлечение их в совместную деятельность, основными видами которой в условиях образовательного учреждения выступают учеба, игра, труд, досуг, а также нравственное просвещение.

Учеба составляет основу духовного становления человека, является важнейшим фактором овладения им культурным наследием. Соответственно, огромна ее роль и как фактора воспитания гуманности – одной из важнейших, сущностных характеристик подлинной, демократической культуры.

Познавательный материал, изучаемый на уроках русского языка, чтения (или литературы), трудового обучения, природо-ведения, музыкального и изобразительного искусства, очень важен для воспитания учащихся в духе толерантности.

Общеизвестно огромное значение игры в формировании личности ребенка на всех этапах ее возрастного развития. В процессе игры формируются духовные ценности личности, лучшие ее качества и способности. Игры (дидактические, ролевые, подвижные, спортивные и т.д.) оказывают положительное влияние на межличностные отношения детей, которые в них возникают. Исходя из этого, большое значение в формировании культуры межнационального взаимодействия имеет освоение учащимися национальных игр народов России, особенно тех, представители которых обучаются в классе.

Одним из важнейших факторов воспитания школьников является труд. В процессе труда формируются умения и навыки детей, складываются определенные отношения между ними, накапливается опыт практической деятельности. Трудовая деятельность развивает у ребенка собственное отношение к ней, к ее результатам, уважение к людям труда, к любому труду взрослых и детей. На уроках трудового обучения дети овладевают практическими умениями и навыками. Большую роль в сближении

людей разных национальностей играет освоение народных промыслов. Кроме этого, в качестве совместной трудовой деятельности школьников весьма эффективным зарекомендовали себя оформление тематических уголков и классов, альбомов, музеев, посвященных различным народам, их истории, культуре и традициям.

Педагогически правильное построение работы в детском коллективе сочетает трудовую деятельность с разными видами досуга. В досуговой деятельности – спортивной, художественной и эстетической следует создать условия для проявления культуры межнационального общения, которые бы побуждали учащихся разных национальностей к взаимодействию [1]. Формы ее организации: индивидуальные, парные, групповые – способствуют овладению учащимися культурой взаимоотношений в классе. Педагогу важно изучить учащихся, их интересы, способности, уже сложившиеся между ними межличностные отношения с тем, чтобы объединить их в микрогруппы в соответствии с их пожеланиями.

Осуществляемое в процессе учебной и внеучебной деятельности целенаправленное нравственное просвещение младших школьников является необходимым фактором воспитания толерантных взаимоотношений. Очень важны для формирования гуманистических представлений у детей беседы – как специальные, так и проводимые в связи с той или иной практической деятельностью. Педагог обязан всегда быть справедливым к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности. Воспитательная работа должна быть последовательной, не сводиться к разовым усилиям. Учителю важно осмыслить характер взаимоотношений, морально-психологическую атмосферу в многонациональном коллективе.

Большое значение имеет деятельность педагога по сплочению такого коллектива. Основное требование к нему в современных условиях – внимание к каждому конкретному человеку, представителю и той или иной этнической общности. Учитель

должен путем учета и осмысления собственных действий, изучения психологического климата в различных микрогруппах и коллективе в целом получить четкое представление о мнениях и позициях каждого своего воспитанника в отношении возникающих национально окрашенных проблем.

Таким образом, педагогу следует постоянно анализировать положение дел в многонациональных отношениях, следить за тем, чтобы оно как объективная предпосылка способствовала укреплению дружбы между представителями разных национальностей. В многонациональном коллективе необходимо делать все возможное для искоренения предрассудков, эгоизма и национальной ограниченности.

Рассмотрим содержание процесса формирования культуры межнационального общения у учащихся.

Формирование культуры межнационального общения у школьников – это педагогический процесс, направленный на развитие ценностно-мотивационной сферы учащихся, расширение опыта межнационального общения и формирование практических умений и навыков общения с представителями других национальностей.

В научной литературе *цель* процесса формирования культуры межнационального общения у учащихся состоит в развитии позитивных межнациональных отношений к представителям других национальностей, к языку, культуре, традициям и обычаям.

Данная цель конкретизируется в следующих *задачах*: формирование высоконаправленной мотивации поступков и поведения в процессе общения с представителями различных национальностей; развитие интереса к культурным традициям и обычаям других народов; обеспечение позитивного опыта межнационального общения в школьной среде.

Выделяют следующие *принципы* формирования культуры межнационального общения у учащихся:

- учет национально-психологических особенностей в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношениях в многонациональном коллективе;
- направленность воспитания на формирование умений и навыков разрешения межэтнических конфликтов;
- гуманное, уважительное отношение к людям различных национальностей, к их историческому наследию, культурам и традициям; направленность воспитания на обеспечение взаимопонимания между людьми различных национальностей;
- учет в воспитании этнополитической ситуации в проживаемом регионе, его историко-культурной специфики, особого геополитического положения и последствий вооруженных конфликтов.

Содержание процесса формирования культуры межнационального общения у учеников включает следующие компоненты: формирование знаний о правах человека и народов, народных воспитательных традициях, особенностях образа жизни различных этносов и их культуре, а также о межэтнических конфликтах и причинах их возникновения; воспитание уважения ко всем народам; развитие позитивных убеждений в сфере межнациональных отношений и умений преодолевать межнациональные конфликтные ситуации; обогащение социокультурного опыта учащихся, совершенствование оценочных суждений о деятельности личности своей и других национальностей [2].

Специфика работы в многонациональном классе предусматривает применение как традиционных, так и нетрадиционных форм, методов и средств обучения.

К *формам* организации педагогического процесса формирования культуры межнационального общения относятся: проблемная дискуссия; беседа с обсуждением проблемы межнациональных отношений; ролевая игра с межкультурным диалогом;

встреча учащихся с представителями иных культур; рефлексия своего отношения к представителям других национальностей.

Наиболее приемлемыми *методами* формирования культуры межнационального общения у школьников являются следующие: кросс-культурный (параллельное изучение этнокультур, анализ их сходства и различия); метод образной медитации (погружение в изучаемую культуру); метод эмпатии (переживание состояний персонажей, героев, представителей иной этнической группы); метод игротерапии (развитие навыков межкультурного взаимодействия в игре); культурный ассимилятор (создание искусственных коммуникативных ситуаций между представителями разных этнических групп).

В работе по формированию культуры межэтнического общения у учащихся выделяются следующие педагогические *средства*: плакаты, карты, схемы, кинофильмы, фотографии, карточки-задания, предметы быта и искусства представителей различных национальностей.

Правовой основой этнокультурного образования школы с полиэтническим составом учащихся являются Конституция и Закон «Об образовании» Российской Федерации, который устанавливает государственный образовательный стандарт. Закон включает федеральный и национально-региональный компоненты. Это дает возможность субъектам РФ обогащать содержание образования за счет включения в него материала, отражающего культурное достояние народа, региональные особенности развития культуры.

В педагогической литературе выделяют следующие модели введения этнокультурного компонента в содержание образования: межпредметную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую [3].

В образовательном процессе школы чаще всего находят применение модульная, монопредметная и дополняющая модели. Реализация данных моделей способствует организации процесса обучения и воспитания учащихся в этнокультурном направлении, что является эффективными педагогическими условиями формирования культуры межнационального общения у школьников.

Этнокультурный компонент представлен либо систематическими учебными курсами, например «История казачества», «Традиция и культура родного края», «История родного народа», «Национальное искусство», «История, литература, культура родного края», «Народные промыслы» и др. (монопредметная модель), либо отражается в отдельных темах традиционных дисциплин, «Музыка» – народные песни славян и народов Кавказа; «Изобразительное искусство» – гжельская роспись, дымковская игрушка и т.д.; «Технология» – украшение костюма, резьба по дереву и т.д.; «Физкультура» – игры народов родного региона; «Биология» – флора и фауна Северного Кавказа; «География» – география Ставропольского края и т.д. (модульный компонент).

Реализация дополняющей модели представлена использованием потенциальных возможностей внеаудиторной воспитательной работы в школе. В связи с этим целесообразно в школе организовать кружки, клубы, студии, различные объединения, деятельность которых будет направлена на изучение культур народов определенного края или региона [4]. Результатами такой работы может стать реализация в школах элективных дисциплин, знакомящих школьников с народными ремеслами, выпуск газет с этнокультурным содержанием и другие формы работы.

Таким образом, наиболее эффективными педагогическими условиями формирования культуры межнационального общения у учащихся являются организация в школе процесса обучения и воспитания в этнокультурном направлении.

#### Библиографический список

1. Клушина, Н.П. Добровольческая практика бакалавров социальной работы как условие формирования профессиональных умений и навыков / Н.П. Клушина, Л.С. Кириллова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2010. – № 2.
2. Белоцерковец, Н.И. Педагогика межнационального общения / Н.И. Белоцерковец, А.М. Васильев, Н.Н. Назаренко. – Ставрополь, 2008.
3. Кречетникова, А.В. Формирование межэтнической толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений: методические рекомендации / А.В. Кречетникова, Е.В. Панюшкина. – Ханты-Мансийск, 2010.
4. Тебуева, М.М. Организация художественно-эстетического воспитания учащихся на основе приобщения к народным промыслам // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

#### Bibliography

1. Klushina, N.P. Dobrovoljcheskaya praktika bakalavrov social'noy raboty kak uslovie formirovaniya professional'nykh umeniy i navikov / N.P. Klushina, L.S. Kirillova // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. – 2010. – № 2.



2. Belocerkovec, N.I. Pedagogika mezhnacionaljnogo obtheniya / N.I. Belocerkovec, A.M. Vasiljev, N.N. Nazarenko. – Stavropolj, 2008.
3. Krechetnikova, A.V. Formirovanie mezhehtnicheskoy tolerantnosti lichnosti obuchayuthikhsya v vospitatel'noj srede obrazovatel'nykh uchrezhdenij: metodicheskie rekomendacii / A.V. Krechetnikova, E.V. Panyushkina. – Khantih-Mansijsk, 2010.
4. Tebueva, M.M. Organizaciya khudozhestvenno-ehsteticheskogo vospitaniya uchathikhsya na osnove priobtheniya k narodnim promislam / Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 159.9:61

*Vlasov A.V. Zhikrivetsky Yu.V. PROFESSIONAL AND MORAL CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF POLICE OFFICERS.* In the article the detailed analysis of the professional and moral consciousness of staff in law-enforcement bodies is done. The study shows its role in formation of the professional culture among employees.

**Key words:** police officers, professional and moral consciousness, professional culture.

**А.В. Власов**, канд. юр. наук, начальник каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: vlasov\_av@list.ru; **Ю.В. Жикривецкая**, канд. филос. наук, доц. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье дан подробный анализ профессионально-нравственному сознанию сотрудников органов внутренних дел, показана его роль в формировании профессиональной культуры сотрудников.

**Ключевые слова:** сотрудник органов внутренних дел, профессионально-нравственное сознание, профессиональная культура.

Понятие «культура» возникло в философии около двух столетий назад. Ученые толкуют данный термин по-разному. В настоящее время насчитывается свыше тысячи его определений. Некоторые ученые трактуют или воспринимают культуру как своеобразную память мира или общества, материализованную в библиотеках, памятниках, языках. Наиболее обобщенным представляется определение культуры как совокупности всех созданных и создаваемых человечеством материальных и духовных ценностей, охраняемых, используемых и передаваемых последующим поколениям.

Соотношение профессиональной культуры с массовой есть соотношение особенного и общего. Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел, являясь формой правоохранительной и правоприменительной деятельности, включает в себя правовую и нравственную культуру и является материальной и духовной одновременно, т.к. представляет собой систему материальных и духовных элементов, относящихся к сфере действия права и их отражению в сознании и поведении людей. Она складывается из достижений всех поколений в этой профессиональной сфере. Специфика целей и задач, общность интересов и условий труда, свои ценности, нормы и стандарты поведения, символы и профессиональный язык – все это создает своеобразную культуру определенной деятельности.

Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел неоднородна. В ее составе можно выделить, например, культуру сотрудников криминальной милиции, ГИБДД, следственных аппаратов и т.д., т.е. профессиональную культуру представителей всех аппаратов, служб и подразделений органов внутренних дел. Это связано с разными условиями службы, в том числе сугубо специфическими [1].

Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел может рассматриваться в основном в двух аспектах: как оценочная (аксиологическая) категория и как категория содержательная. В первом аспекте культура понимается как степень овладения профессией, уровень специальной подготовки, который в свою очередь определяется уровнем развития права, профессиональным сознанием, качеством и эффективностью правоприменительной деятельности, высокий уровень которой невозможен без наличия соответствующего уровня нравственного сознания [2].

Основная задача профессиональной подготовки и переподготовки сотрудников заключается в том, чтобы каждый сотрудник обладал достаточным объемом правовых знаний и мог лег-

ко и быстро найти те источники права, в которых содержатся интересующие его принципы и нормы.

Как показали результаты исследований уровня правовых знаний сотрудников полиции, что в среднем у 30-35% сотрудников профессиональные знания названным требованиям не отвечают полностью или частично [3]. В то же время, помимо знаний каждому сотруднику должны быть присущи умения и навыки применения права, а также сформированная привычка соблюдать правовые предписания в любой обстановке.

Профессиональное сознание является элементом профессиональной культуры и выражает отношение сотрудника к праву, практике его применения, к собственному правовому поведению.

В этой связи к профессионально значимым качествам следует отнести также интеллектуальную активность, поскольку существует прямая зависимость между успешностью решения профессиональных задач и уровнем интеллекта сотрудника. В данной профессиональной сфере, где от ее представителей зависят судьбы, жизни, безопасность людей, желателен высокий и высший уровень интеллектуальной активности. Многие нарушения законности объясняются отсутствием необходимых правовых знаний, профессиональных умений и навыков. Поэтому огромное значение имеет профессиональный отбор, обучение и воспитание личного состава органов внутренних дел.

Исключительно большое значение имеет степень развития эмоциональной сферы сотрудников. Неумение владеть собой, держать себя в рамках в напряженной обстановке может привести к нарушениям законности. К сожалению, иногда мгновенно вспыхнувшая ненависть к преступнику, гнев, вызванный горем или понесенным ущербом, оказываются сильнее, чем чувство служебного долга.

Таким образом, в данном аспекте (аксиологическом) под культурой понимается уровень образованности и воспитанности человека, степень его совершенства в осуществлении правоприменительной деятельности. Тем самым сформированный высокий уровень профессиональной культуры сотрудника ОВД подразумевает, что он будет реализован. Не зависимо от состояния сотрудника или от возникающей ситуации.

Содержательный анализ профессиональной культуры позволяет выделить в ее структуре следующие наиболее значимые составляющие:

– право и мораль как систему норм и принципов;



– профессиональные отношения как разновидность общественных отношений, участники которых связаны взаимными юридическими и моральными правами и обязанностями;

– профессиональное сознание как система духовного отражения всей правовой действительности;

– профессиональная деятельность и поведение, как правомерное, так и противоправное [3].

Как отмечают учёные [4; 5] никакие знания, умения и навыки не могут быть гарантией предупреждения нарушений законности без профессионального отношения к праву, правовым принципам и нормам, без конструирования на основе требований права технологий профессионального общения сотрудников ОВД, технологий их воспитания. Необходимо, чтобы знания переросли в убеждения и образовали систему устойчивых, по-

ложительных правовых и ценностных ориентации, а умения и навыки – в привычку соблюдать правовые предписания.

Следует так же обратить внимание на то, что профессиональные отношения, сознание и деятельность являются элементами, образующими профессиональную мораль, поэтому правомерно сделать вывод о том, что следование профессиональной морали, этике является показателем овладения сотрудниками органов внутренних дел культурой своей профессиональной сферы.

Профессиональная культура находится в тесной взаимосвязи и единстве с другими областями культуры, поэтому в ее специфическом содержании обязательно проявляются черты и особенности, свойственные культуре в целом и отдельным ее областям.

#### Библиографический список

1. Жикривецкая, Ю.В. Влияние стресс-факторов боевой обстановки на психику сотрудников отрядов особого назначения // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
2. Этика сотрудников правоохранительных органов: учебник / под ред. Г.В. Дубова. – М., 2008.
3. Красникова, Е.А. Этика и психология профессиональной деятельности: учебник – М., 2010.
4. Устинова, Л.Г. Конструирование технологий воспитания сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).
5. Султанова, М.В. Оптимизация технологии педагогического общения сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

#### Bibliography

1. Zhikriveckaya, Yu.V. Vliyaniye stress-faktorov boevoy obstanovki na psikhiku sotrudnikov otryadov osobogo naznacheniya // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
2. Ehtika sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: uchebnik / pod red. G.V. Dubova. – M., 2008.
3. Krasnikova, E.A. Ehtika i psikhologiya professional'noy deyatel'nosti: uchebnik – M., 2010.
4. Ustinova, L.G. Konstruirovaniye tekhnologiy vospitaniya sotrudnikov OVD // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).
5. Sultanova, M.V. Optimizatsiya tekhnologii pedagogicheskogo obsheniya sotrudnikov OVD // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 378

**Ekimov I.A. FORMS OF METHODOLOGICAL REGULATIONS OF THE ACTIVITY OF THE ACADEMIC STAFF OF UNIVERSITIES OF THE INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF HOME AFFAIRS.** In the paper the researcher stresses the topicality of the methodological support to the activity of the academic staff of the interior troops of the Ministry of Home Affairs and considers the forms of such support.

**Key words:** higher education institutions of the interior troops, university's faculty, methodological regulation.

**И.А. Екимов, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: itofmia@mail.ru**

## ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД

В статье подчеркивается актуальность и рассматриваются формы методического сопровождения деятельности профессорско-преподавательского состава вузов внутренних войск МВД.

**Ключевые слова:** вузы внутренних войск МВД, профессорско-преподавательский состав, методическое сопровождение.

Для эффективного решения возникающих проблем, связанных с переходом на болонскую систему обучения в системе высшего профессионального образования, требуются соответствующие формы методического сопровождения деятельности ППС вузов внутренних войск МВД. Кривых С.В. и Тюлина О.А. [1, с 37] отмечают, что, несмотря на отлаженную в большинстве вузов методическую работу, в настоящий момент все более острыми становятся противоречия между:

- новыми требованиями к организации педагогической деятельности и неразработанностью целевых установок в организации методической работы в вузе;
- поисками в реорганизации методической работы в вузе и невыявленностью соответствующих теоретических ориентиров;
- усилиями методических служб вуза в разработке программ повышения квалификации научно-педагогических кадров и необоснованностью, непроверенностью на практике принци-

пов и логики методического сопровождения педагогической деятельности;

- потребностью в разнообразии форм, методов и приемов методической работы с преподавателем и знанием особенностей организации методического сопровождения в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Таким образом, обнаруживается проблема в недостаточной разработке инновационного методического сопровождения, обеспечивающего процесс деятельности ППС вузов внутренних войск МВД в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Целью методического сопровождения ППС является обобщение и распространение опыта ведущих преподавателей вуза, развитие научно-методических исследований на кафедрах, вовлечение значительного числа преподавателей в активную научно-педагогическую деятельность, разработку и внедрение в учебный процесс новых интенсивных образовательных технологий. В числе основных задач методического сопровождения входит:

- разработка долгосрочных стратегических ориентиров по направлениям научно-методических исследований в области образования в вузах внутренних войск МВД;
- разработка приоритетных научно-методических направлений в области образования в вузах внутренних войск МВД;
- организация и проведение фундаментальных и прикладных исследований, а также экспериментальных разработок в области новых образовательных программ, оценки эффективности и качества образования в вузах внутренних войск МВД;
- привлечение профессорско-преподавательского состава, докторантов, аспирантов и студентов к выполнению научно-методических работ в области образования;
- организация и сопровождение внедряемых в практику учебного процесса специализированных форм и технологий обучения.

Приоритетными направлениями научно-методических исследований являются: разработка нормативно-методических документов, системы оценки качества и эффективности образовательных программ, научно-методических материалов для мониторинга рынка труда, методических документов по взаимодействию со стратегическими партнерами в области подготовки специалистов. Регулярно результаты реализованных исследований и проектов представляются на научно-методических конференциях различного уровня, публикуются итоговые материалы. Результаты исследования позволяют понять и использовать оптимальные пути решения существующих противоречий, что способствует осуществлению методической работы на необходимом уровне в соответствии с имеющимися задачами, помогает ППС преодолеть трудности, связанные со спецификой образовательного процесса в вузах внутренних войск МВД.

Рассмотрим инновационные аспекты методического сопровождения деятельности ППС в условиях вуза внутренних войск МВД. Основная цель методического сопровождения деятельности ППС – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса в условиях вуза внутренних войск МВД. Содержание программы и тематического плана методического сопровождения ППС и степень ее освоения должно обеспечивать достаточный уровень знаний преподавателями основ педагогики и психологии высшей школы, требований нормативных правовых актов Минобразования и науки и Минобороны России, в том числе по организации и ведению образовательной деятельности, должностных обязанностей, а также современных достижений и перспектив развития соответствующих отраслей наук, являющихся базовыми для преподаваемых учебных дисциплин.

В настоящий момент особенно актуальными для эффективной преподавательской деятельности становятся знания о педагогике высшей школы. В вузах внутренних войск МВД под влиянием реформ происходит осмысление новых условий педагогической деятельности. Значение педагогической деятельности часто недооценивается и не воспринимается преподавателем как своевременное и актуальное. Чтобы стимулировать профессиональное развитие преподавателя и требуется методическое сопровождение.

По результатам анализа различных источников наиболее актуальным для ППС является методическое сопровождение деятельности по следующим направлениям:

- ФГОС ВПО третьего поколения (подготовка программ, УМК дисциплин в соответствии со стандартами третьего поколения, инновационная система подготовки специалистов в области гуманитарных технологий) [2].
- Современная педагогика, психология и методика преподавания в высшей школе (методическая подготовка ППС с учетом особенностей кафедры и частных методик преподавания учебных дисциплин) [3].
- Новые приемы и формы работы со студентами (интерактивные методы, новые педагогические технологии в условиях высшей школы, современные пакеты программ проектной деятельности, инструментальные средства для создания электронных учебно-методических материалов) [4].
- Освоение новых технологических сред (информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, современные он-лайн технологии в работе со студентами, современные дистанционные образовательные технологии) [5].
- Современные достижения базовых отраслей наук и профессиональной практики по специальностям (направлениям подготовки) [6].

- Развитие коммуникативного потенциала (коммуникативные практики в образовании, психологическая и социальная конфликтология современного образовательного процесса и др.) [7].

Наиболее эффективными и актуальными формами обучения ППС в вузах внутренних войск МВД в процессе методического сопровождения являются следующие:

- Информационные встречи на кафедре. Занятия по кафедральным программам и тематическим планам профессиональной подготовки ППС проводятся на кафедрах под руководством деканов факультетов, заведующих кафедрами, ведущих профессоров и доцентов. Анализ показывает, что многие актуальные проблемы – это результат того, что администрация вуза в силу разных причин не доносит своевременно происходящие изменения до ППС. Отсюда – непонимание сущности происходящего, и как следствие, невозможность полноценной реализации поставленных задач.

- Круглые столы по обмену опытом. Такая форма работы очень важна на данном этапе, так как позволяет преподавателям быть не в роли объектов воздействия, а в роли субъектов, активно включенных в образовательный процесс. Круглый стол – это удобный формат для проведения дискуссий или обмена мнениями, который организуется для небольшого количества людей. Его цель – предоставить участникам возможность высказать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, а в дальнейшем сформулировать либо общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон. Одной из важнейших особенностей круглых столов является их непредсказуемость. Именно этот момент и делает круглые столы очень и очень привлекательным форматом для аудитории. Эта форма лучше позволяет осознать свой опыт и опыт коллег. Создается единое профессорско-преподавательское пространство для решения актуальных задач, передачи передового опыта и получение необходимой поддержки и признания.

- Тренинги. Тренинг (англ. training от train – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг как форма обучения все больше используется для реализации образовательных задач. Тренинг это одна из самых эффективных форм обучения взрослых [8]. В тренинге овладение определенными знаниями и навыками происходит в процессе активной включенности каждого участника. На тренинге используются следующие методы: игровые (деловые, ролевые игры), кейсы, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ, модерация и др. Тренинговые технологии помогают преодолеть внутренние барьеры и сопротивление, раскрыть свой потенциал, отработать необходимые навыки поведения. Кроме того, тренинговая форма – это модель тех способов и приемов, которые ППС может использовать для проведения собственных занятий со студентами.

- Стажировки. В настоящее время основной формой повышения квалификации ППС является стажировка на кафедрах и подразделениях университета, имеющая своей целью знакомство с передовыми технологиями организации учебного процесса. Стажировка преподавателей может проводиться в научно-исследовательских учреждениях и на предприятиях промышленности в целях совершенствования их профессиональных знаний и навыков работы по специальности, изучения опыта преподавания, методики проведения научных исследований и ознакомления с современным оборудованием, экономикой и организацией производства [9]. Преподавателю, направляемому на стажировку, выдается индивидуальное задание, разрабатываемое кафедрой и утверждаемое ректором (проректором по учебной работе, деканом факультета). На основе индивидуального задания стажером разрабатывается план стажировки, утверждаемый соответствующим руководителем по месту ее проведения. По итогам стажировки пишется отчет, разрабатываются мероприятия по включению в образовательный процесс полученного опыта. Возможность стажировок отвечает требованиям болонской системы, стимулирует преподавателей активно овладевать новыми коммуникационными методами и изучать иностранный язык.

Но кроме перечисленных направлений работы, значимым аспектом, которому следует уделять повышенное внимание, поскольку именно от него зависит успешность реализации новых образовательных технологий, является мотивация ППС в вузах внутренних войск МВД. Работа с мотивацией ППС должна проходить красной линией в любом методическом сопровож-

дении. Эффективность образовательного процесса во много связана с тем, насколько каждый из преподавателей внутренне «включен» в эту деятельность и заинтересован в происходящих изменениях. От мотивированности ППС зависит успешность освоения любого из направлений повышения квалификации.

Мотивировать преподавателя на работу нельзя системой административного контроля. Материальное стимулирование необходимо, но значительную роль играет нематериальное стимулирование ППС. Нематериальное стимулирование направлено на удовлетворение таких человеческих потребностей как потребность в общении и принадлежности, в уважении и признании, в самостоятельности, в достижении и развитии, в творчестве, во власти.

При грамотной системе нематериального стимулирования профессиональная деятельность приобретает качественные

характеристики, необходимые для перехода на более высокий уровень профессионального развития. Как следствие возникает устойчивый интерес преподавателя к новым формам профессиональной и общественной деятельности, что решает проблему перестройки деятельности преподавателя в вузе в соответствии с требованиями болонской системы.

Рассмотрев данные аспекты можно видеть, что действительность поставила перед ППС в вузах внутренних войск МВД большой объем задач, который необходимо решить в достаточно короткие сроки. Эти задачи требуют, как кардинальной перестройки форм и методов работы, существующих программ, так и внутриличностных изменений. Поэтому роль методического сопровождения деятельности ППС в вузах внутренних войск МВД в данной ситуации становится чрезвычайно актуальной и значимой.

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: монография / С.В. Кривых, О.А. Тюлина. – СПб., 2013.
2. Васенёв, Ю.Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения. – СПб., 2007.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2001.
4. Воспитание студента как конкурентоспособного лидера / В.И. Андреев [и др.]. – Казань, 2005.
5. Громыко, Ю.В. Образование в эпоху Интернет: конфликт знания и информации // Информационное общество и интеллектуальные информационные технологии XXI века: материалы международной конф. – М., 2001 [Э/р]. – Р/д: [http://futuresia.ru/conf/forum\\_education.html](http://futuresia.ru/conf/forum_education.html)
6. Бачалдин, Б.Н. Научно-методические службы: состояние и перспективы // НТБ. – 1994. – № 10.
7. Гафурова, Н.В. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009 – № 6.
8. Шаповал, А.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005.
9. Организация стажировки преподавателей высших и средних специальных учебных заведений [Э/р]. – Р/д: [http://www.sia.spbu.ru/4/4\\_1\\_pr6\\_d5.html](http://www.sia.spbu.ru/4/4_1_pr6_d5.html)

#### Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti prepodavateley vuza v usloviyakh perekhoda na urovnevuyu sistemu viysshego professional'nogo obrazovaniya: monografiya / S.V. Krivikh, O.A. Tyulina. – SPb., 2013.
2. Vasenyov, Yu.B. Organizatsiya i upravlenie uchebnim processom vuza pri perekhode na FGOS VPO novogo pokoleniya. – SPb., 2007.
3. Bordovskaya, N.V. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb., 2001.
4. Vospitanie studenta kak konkurentosposobnogo lidera / V.I. Andreev [i dr.]. – Kazan', 2005.
5. Gromihko, Yu.V. Obrazovanie v ehpkhu Internet: konflikt znaniya i informacii // Informacionnoe obshchestvo i intellektual'niye informacionniye tekhnologii XXI veke: materialih mezhdunarodnoy konf. – M., 2001 [Eh/r]. – R/d: [http://futuresia.ru/conf/forum\\_education.html](http://futuresia.ru/conf/forum_education.html)
6. Bachal'din, B.N. Nauchno-metodicheskie sluzhbi: sostoyanie i perspektivih // NTB. – 1994. – № 10.
7. Gafurova, N.V. Innovatsionniy podkhod k podgotovke prepodavateley dlya sistemih professional'nogo obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2009 – № 6.
8. Shapoval, A.I. Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov vuzov na osnove gruppovogo vzaimodeystviya: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2005.
9. Organizatsiya stazhirovki prepodavateley viysshih i srednikh special'niikh uchebniikh zavedeniy [Eh/r]. – R/d: [http://www.sia.spbu.ru/4/4\\_1\\_pr6\\_d5.html](http://www.sia.spbu.ru/4/4_1_pr6_d5.html)

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

**Ekimov I.A. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A POLICE UNIVERSITY.** In the paper theoretical fundamentals of the development of professional competence of a teacher of a university for future police officers are considered.

**Key words:** teacher of a police university, professional competence.

**И.А. Екимов**, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: [itofmia@mail.ru](mailto:itofmia@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД

В статье раскрываются теоретические основы развития профессиональной компетентности преподавателя вуза МВД.

**Ключевые слова:** преподаватель вуза МВД, профессиональная компетентность.

Требования к преподавателю высшей школы, определенные законодательством, и зафиксированные в Трудовом кодексе Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании в РФ», в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в «Положении о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации», в «Положении о порядке

проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников». Структура деятельности преподавателей в вузах МВД определяется «Инструкцией по нормированию труда профессорско-преподавательского состава вуза МВД». Данный документ определяет следующие виды деятельности преподавателя вуза МВД: учебная работа как основная, учебно-методическая, научно-исследовательская и воспитательная.

Актуальность данной проблемы определяется необходимостью «формирования общеевропейской квалификационной рамки для системы высшего образования стран-участниц Болонского процесса (ЕКР); формирования квалификационной рамки для образования в течение всей жизни как мета – рамки, обеспечивающей возможность коммуникации и сопоставления между национальными квалификационными требованиями стран ЕС; выработки рекомендаций относительно того, каким образом реформа национальной квалификационной системы может содействовать развитию образования в течение всей жизни» [1].

Чрезвычайно значимым моментом является то, что разработчики отечественного профессионального стандарта видят его целевую направленность в создании условий, содействующих развитию «интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессиональной зрелости, профессионального развития человека, опыта целостного (системного) видения профессиональной деятельности и, одновременно, являются механизмом стимулирования потребности в непрерывном образовании» [1].

Требования к преподавателю вуза МВД, определяемые законами и нормативно-правовыми актами, регламентируют условия, которые обеспечат воспроизводство значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Законодатель определяет основную функцию нормативных требований к педагогу как сохранение значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Для педагогического научного сообщества профессиональные стандарты обеспечивают создание предпосылок для профессионального развития преподавателя высшей школы.

Обращаясь к нормативным требованиям к преподавателю вуза МВД мы исходим именно из понятия «личность». В данном случае доминирующим является социальный статус, права и обязанности, которыми человек обладает в силу своего положения в обществе, а также, характеристики, свойства, необходимые для реализации прав и обязанностей, присущи ему как носителю определенного профессионального статуса, например, такого профессионального статуса как преподаватель высшей школы. Используя или конструируя профессиональные стандарты к преподавателю высшей школы исходят из понятия субъекта и учитывают не нормативные требования к человеку, как носителю определенного социального статуса, обладающему той или иной системы прав и обязанностей, а учитывают те характеристики, свойства, особенности конкретного человека, которые определяют продуктивность его деятельности.

Таким образом, и действующие, законодательно определенные требования к преподавателю вуза МВД, и разрабатываемые стандарты профессиональной деятельности, принадлежат к нормативной сфере общества и направлены на обеспечение социального регулирования. Социальное регулирование обеспечивает осуществление упорядочивающих воздействий на ту или иную систему с целью поддержания основных параметров, сохранения системы. Тем самым, социальное регулирование направлено на сохранение целостности общества. Социальное регулирование определяется как система средств и методов, при помощи которых общество, направляя и координируя поведение людей, воздействует на общественные отношения, обеспечивая их целостность.

Это регулирующее воздействие может осуществляться на уровне общества, социальной группы, личности. Данная проблема нашла наиболее полное выражение в работах М.И. Бобневой [2], Е.Н. Пенькова [3].

Кроме того, требования к преподавателю вуза МВД и профессиональные стандарты содержат, во всяком случае, на данном этапе, различные группы социальных норм. Очевидно, что действующие требования к преподавателю высшей школы содержат *правовые нормы*, регламентирующие профессиональную деятельность преподавателя вуза МВД, а профессиональные стандарты сопряжены, прежде всего, с *нормами профессиональной этики*. Пересечение в большинстве случаев правовых норм, регламентирующих профессиональную деятельность преподавателя вуза МВД и профессиональных стандартов, сопряженных, прежде всего с нормами этики, закономерно. Поскольку нормы права обеспечивают сохранение наиболее значимых общественных отношений.

Бобнева М.И. [2] рассматривает социальные нормы как регуляторы социальных взаимодействий групп и их членов. Функции социальных норм определяются в связи с их использованием

в системе социального контроля. Тогда, социальные нормы как действующие в системе социального контроля направлены на устранение отклонения, в целях приспособления индивида к противоречиям социальной системы. Именно это содержание реализуется в законодательно закреплённых требованиях к преподавателю вуза МВД.

Таким образом, в подавляющем большинстве случаев, законодательно закреплённые требования к преподавателю вуза МВД, выступают как средство реализации правовых норм. Участвуя в социальном регулировании, законодательно закреплённые требования к преподавателю вуза МВД оказывают упорядочивающее воздействие на систему высшего профессионального образования.

Дробницкий О.Г. указывал: «Всякие нормативные предписания имеют источник, в конечном счете, в каких-то объективных потребностях общественной жизни, в ее исторических условиях и закономерностях; они просто в иной – должноства- тельной форме выражают социально-историческую необходимость определенных способов общественного действия» [4].

Необходимо отметить, что деятельность профессиональной группы, направленной на выработку способов, обеспечивающих выполнение норм её профессиональной деятельности может быть определена совершенно различными причинами:

- кардинальным изменением социально-экономической ситуации, наличием в обществе потребности выработать ценностное отношение к этой новой социально-экономической ситуации и алгоритмы действий, позволяющие сохранить целостность общества, социальной группы;
- изменением ценностей и норм внутри самого общества, профессиональной группы, и как следствие необходимость изменения уже сложившихся алгоритмов;

- потребность в разрешении противоречивых интересов различных социальных групп, обеспечения диалога различных социальных групп, стабильного, устойчивого развития социальных институтов, что может наиболее полно проявиться в социальном взаимодействии, в том числе и профессионально-корпоративном взаимодействии, в трудовых отношениях (ведение коллективных переговоров при заключении коллективного договора, деятельность примирительных комиссий и т.п.).

Рассмотрим более подробно содержание действующих законодательно закреплённых требований к преподавателю высшей школы. Для этого обратимся к Трудовому кодексу Российской Федерации, к Федеральному закону «Об образовании в РФ», к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», к «Положению о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации», к «Положению о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников».

Будем учитывать, что в сфере трудовых отношений преподаватели обладают диспозитивные нормы, устанавливающие границы допустимого поведения, а не содержащие одну возможную модель поведения. Тогда предположим, что содержанием профессиональных стандартов к деятельности преподавателя вуза МВД является описание моделей поведения при решении типичных, значимых задач профессиональной деятельности. Целью анализа содержания перечисленных законов и нормативно-правовых актов является определение тех типичных, значимых ситуаций профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, образцы поведения в которых, вероятно, конкретизируются в профессиональных стандартах.

Кроме того, необходимо отметить, что термин «преподаватель высшей школы» широко используемый в этой работе, является синонимом термина, «профессорско-преподавательский состав», который применяется в большинстве случаев в юриспруденции. Представляется необходимым подчеркнуть, что вопрос о различии в содержании компонентов модели профессиональной компетентности декана факультета, заведующего кафедрой, профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента нами не ставится.

Итак, возможность занятия педагогической деятельностью определяется наличием у кандидата на должность образовательного ценза, отсутствием обстоятельств, не допускающих возможность реализовывать педагогическую деятельность (лишение права заниматься педагогической деятельностью, не снятая или не погашенная судимостью за умышленные тяжкие и особо тяжкие преступления, признание недееспособными). Необходимо

отметить, что основанием для прекращения трудовых отношений между работодателем и преподавателем вуза МВД является повторное в течение одного года грубое нарушение Устава образовательного учреждения, а также применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника (ТК РФ, ст. 331 – 336).

Особый интерес представляют требования, предъявляемые к преподавателю вуза МВД, при прохождении процедуры конкурсного отбора на замещение должности научно-педагогического работника и аттестации. Конкурсный отбор и аттестация являются основными формами контроля над результатами деятельности преподавателя вуза МВД. На этапе подготовки документов кафедра выносит рекомендации по каждой кандидатуре и доводит их до сведения Ученого совета вуза, при этом возможна экспертиза профессиональной деятельности претендента на должность, поскольку кафедра вправе предложить претендентам прочесть пробные лекции или провести другие учебные занятия, а уже по их итогам принять рекомендации. Причём, голосование является тайным. Вероятно, введение профессиональных стандартов к преподавателю высшей школы позволит:

- унифицировать процедуру оценки кафедрой пробных занятий;
- уменьшить эмоциональную напряженность сотрудника при прохождении конкурса;
- снизить вероятность конфликтов в связи с неизбранием на должность.

Другой формой подтверждения соответствия работников занимаемым ими должностям является аттестация. Аттестация выполняет не только функцию социального контроля над результатами деятельности преподавателя вуза МВД, но и должна обеспечивать «рациональное использование образовательного и творческого потенциала работников; повышение их профессионального уровня; оптимизацию подготовки, подбора и расстановки кадров» [5].

Тем самым, в процедуре аттестации должны сближаться функции нормативных требований к преподавателю вуза МВД и профессиональных стандартов. Кроме того, при аттестации оцениваются «результаты научно-педагогической деятельности работников в их динамике за определенный период, личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования основных и (или) дополнительных профессиональных образовательных программ; личный вклад в развитие науки, решение научных проблем в соответствующей области знаний; участие в развитии обучения и воспитания обучающихся, в освоении новых образовательных технологий» [5].

Однако, в ходе аттестации в учреждениях системы высшего профессионального образования возможен разрыв между заявленными законодателем целями аттестации и результатами использования процедуры. Это может быть обусловлено тем, что определены объекты, отражающие результаты деятельности преподавателя вуза МВД, но нет критериев, позволяющих их оценивать, кроме того, сам выбор объектов представляется произвольным. Причём ассистент и преподаватель достаточно часто не имеют возможности участвовать в определенном виде деятельности, позволяющей подтвердить свой личный вклад в развитие образования и науки. Проиллюстрируем это утверждение: личный вклад в развитие науки подтверждается наличием списка научных трудов, списка грантов, контрактов и договоров на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, в выполнении которых участвовал работник, с указанием его конкретной роли, а также сведений о личном участии

работника в научных мероприятиях, сведений о премиях и наградах за научную и педагогическую деятельность.

Свидетельством участия в развитии обучения и воспитания служат: наименования опубликованных учебных изданий или учебных изданий, в подготовке которых аттестуемый принимал участие; список учебно-методического обеспечения, сведения об объеме педагогической нагрузки, участие работника в редакционных коллегиях научно-педагогических периодических изданий; сведения об организации воспитательной работы с обучающимися; сведения о работе в государственных аттестационных комиссиях и т.д.

Проблема внедрения единого методологического подхода к разработке требований к преподавателю вуза МВД является чрезвычайно актуальной. Его отсутствие создает неоправданно большой разрыв между:

- изменениями потребности рынка педагогического труда и возможностью их реализации в системе повышения квалификации;
- содержанием образовательных стандартов и профессиональных стандартов;
- нарастающей глобализацией в высшем профессиональном образовании и отсутствием педагогического инструментария, позволяющего оценить вклад каждого.

Основные положения компетентного подхода были сформулированы в 1965 году Н.Хомским. Компетентный подход в образовании получил широкое распространение в 70-ые годы XX столетия. Взаимосвязь основных понятий «компетенция» и «компетентность» рассматриваются по основанию потенциальное/актуальное, когнитивное/личностное. В российской педагогической науке компетентный подход получил широкое распространение после присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу. Основная проблематика исследований, выполненных российскими учеными, связана с формированием методологии компетентного подхода, закономерностях построения компетентностной модели специалиста в образовательном процессе (Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. [6]).

Профессиональная компетентность преподавателя вуза МВД рассматривается как феномен педагогического знания с ярко выраженным личностно-социально-деятельностным характером, представляющий собой целостную динамическую систему профессиональных (специальных и психолого-педагогических) знаний, навыков организационно-методической работы и педагогического взаимодействия, творческих педагогических умений использования приемов педагогической техники, обусловленных высокоразвитыми личностно-педагогическими качествами преподавателя вуза МВД, позволяющими на высоком профессиональном уровне осуществлять решение педагогических задач в процессе организации и проведения учебно-воспитательного процесса. Таким образом, основой профессионального мастерства преподавателя вуза МВД понимаются: профессионально-педагогические знания, которые включают специальные знания, психолого-педагогические знания и педагогическую технику, и совокупность педагогических навыков и умений конкретного преподавателя – как внутриличностные проявления профессионального мастерства.

Совершенствование профессионального мастерства преподавателей вузов МВД представляется нам как педагогический процесс повышения уровня педагогической квалификации и профессионализма на основе усвоения профессиональных знаний, развития навыков и умений использования приемов педагогической техники, направленный на эффективное решение педагогических задач.

#### Библиографический список

1. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2006.
2. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
3. Пеньков, Е.М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение: Монография. – М., 1990.
4. Дробницкий, О.Г. Понятие морали. – М., 1974.
5. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 6 августа 2009 г. № 284 «Об утверждении положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников».
6. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.

## Bibliography

1. Razrabotka kvalifikacionnykh trebovaniy k professional'noy deyatel'nosti v sfere obrazovaniya / pod obsh. red. V.A. Kozihreva, N.F. Radionovoy. – SPb., 2006.
2. Bobneva, M.I. Social'nye normy i regul'yaciya povedeniya. – M., 1978.
3. Pen'kov, E.M. Social'nye normy: upravlenie, vospitanie, povedenie: Monografiya. – M., 1990.
4. Drobnitskiy, O.G. Ponyatie morali. – M., 1974.
5. Prikaz ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot 6 avgusta 2009 g. № 284 «Ob utverzhdenii polozheniya o poryadke provedeniya attestacii rabotnikov, zanimayutikh dolzhnosti nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov».
6. Krivikh, S.V. Vihsshee professional'noe obrazovanie v usloviyakh realizacii FGOS: monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 02.03.14

УДК 373(= 512.1):51(075.8)

**Zhuykova T.P. THE KHAKAS NATIONAL GAMES IN THE ASPECT OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE.** In the article one of important problems of mathematical training of children of the advanced preschool age by means of the Khakas national games is considered. The specification of the Khakas national games in development of counting skills, form- and size- distinguishing skills and space orientation is described.

**Key words:** game, education, mathematical development, Khakas national games.

**Т.П. Жуйкова**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru

## ХАКАССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ В АСПЕКТЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается одна из важных проблем, математической подготовки детей старшего дошкольного возраста средствами хакасских народных игр. Описывается характеристика хакасских народных игр на освоение счета, формы, величины и пространства.

**Ключевые слова:** игра, воспитание, математическое развитие, хакасские народные игры.

На современном этапе проблема математического развития дошкольников актуализировалась рядом причин: повысились возрастные возможности детей в усвоении математического содержания, возросли требования школы к математической подготовке дошкольников, изменились социальные условия и отношение взрослых к воспитанию и образованию детей.

Особая роль в образовании принадлежит дошкольной педагогике, неотъемлемой частью которой является игра.

Игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Она представляет собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

На переломных этапах истории обостряется самосознание народа, возрастает интерес к своим истокам, корням, культуре, всему тому, что характеризует его самобытность. Детство – то время, когда возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры.

Исследование актуально, так как национальные игры являются традиционным средством педагогики. Исполнок веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку и стремление к победе.

По содержанию национальные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой ступени развития.

В ходе изучения педагогической и этнической литературы по проблеме исследования были рассмотрены хакасские игры А.Г. Кильчицакова, раскрыты виды хакасских игр и произведен их анализ в аспекте математического развития детей старшего дошкольного возраста.

Представления о числах, их последовательности, отношениях, месте в натуральном ряду формируются у детей дошкольного возраста под влиянием счета и измерения. Уже в старшей группе дети осваивают приемы счета предметов, звуков, движе-

ний по осязанию в пределах 10, определяют количество условных мерок при измерении протяжных объектов, объемов жидкостей, масс сыпучих веществ.

Дети старшего дошкольного возраста отсчитывают количество предметов по названному числу или образцу (числовая фигура, карточка) или больше (меньше) на единицу, упражняются в обобщении по числу предметов ряда конкретных множеств, отличающихся пространственно-качественными признаками (форма, расположение, направление счета) на основе воспроизведения различными анализаторами. В ходе сравнения множеств и чисел дети знакомятся с цифрами от 0 до 9. Учатся относить их к числам, различать, использовать в играх.

«Пестрая юла» – настольная игра. В игре используется юла, которая имеет 8 граней, 6 из них отмечены цифрами от 1 до 6. Игроки стараются путем сложения получить в сумме 24. В процессе игры дети закрепляют порядковый счет от 1 до 6.

«Двенадцать палочек» – подвижная игра. Участнику необходимо в игре собрать 12 палочек. Происходит закрепление счета от 1 до 12.

«Айра» – игра с костями. Для игры необходимы кости от 15 до 30 штук. Выигрывает тот, кто забирает больше всех. Таким образом, путем добавления одного предмета к другому идет закрепление порядкового счета, развиваются мыслительные операции.

«Поймай кость» – игра с костями. Необходимо подбросить несколько костей вверх и тыльной стороной руки поймать их. Победителем считается игрок, набравший больше всех. Путем складывания происходит закрепление порядкового счета.

Форма. «Пестрая кость» – настольная игра. Для игры используется игральная косточка шестигранной формы. Показывая детям предмет, происходит сопоставление его с квадратом, прямоугольником.

«Пестрая палочка» – настольная игра. Для игры используется двенадцатигранный параллелепипед. Происходит знакомство с новым предметом, сопоставление его с другими, уже известными.

Для правильной и полной характеристики любого предмета оценка величины имеет не меньшую значимость, чем оценка других его признаков. Умение выделить величину как свойство предмета и дать ей название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания отно-

шений между ними. Это оказывает существенное влияние на формирование у детей более полных знаний об окружающей действительности. Познавание величины осуществляется с одной стороны, на сенсорной основе, а с другой – опосредуется мышлением и речью.

Дети старшего дошкольного возраста решают задачи упорядочивания предметов по длине, ширине, высоте и объему в целом. У ребенка формируется дифференцированное восприятие трех измерений, умение упорядочивать предметы по их размерам, понимание относительности и изменчивости величины.

«Забей кол» – для игры используют колышек длиной около 50 см. каждому игроку представляется возможность вбить его в землю. При вынесении результата проводится сравнение насколько глубоко, насколько выше от земли располагается предмет. Происходит упорядочивание предметов по высоте.

Генезис отражения пространства является научной основой для целенаправленного педагогического руководства формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Основная задача этой работы – совершенствование чувственного опыта пространственного различения. Система работы по развитию у дошкольников пространственных представлений включает: ориентировку «на себе», освоение «схемы собственного тела»; ориентировку «на внешних объектах». Выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых. Освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево; определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте; определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов; определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга.

«Тобит» – игра является хакасским вариантом шашек. Фигуры для игры – хулы, расставляются противоположно друг другу. Фигурами можно управлять только прямо вперед, вправо, влево. При объяснении ребенку сути игры закрепляется словесная система отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, налево – направо.

«Рукоборие» – игра спортивной направленности, борьба на руках. Детям необходимо объяснить, что сначала участвует правая рука, затем левая. Таким образом, происходит ориентировка «на себе», освоение «схемы собственного тела». Происходит выделение симметричных частей своего тела и обозначение их словами правая сторона, левая.

«Мяч в лунке» – игра с мячом на открытой местности. Необходимо откатить от себя мяч, стараясь попасть в определенную лунку. Определяется расположение предметов в пространстве «от себя»; исходная точка отсчета фиксируется на самом объекте; определяется собственное положение в пространстве относительно игровых лунок [1].

После изучения характеристики хакасских народных игр была проведена опытно-экспериментальная работа, по использованию их в аспекте математического развития детей старшего дошкольного возраста. Мы выделили игры развивающие счет, форму, величину и пространственные представления.

Проведя анализ хакасских народных игр, мы определили комплекс игр, которые использовали в своем исследовании.

Опытно-экспериментальная работа проводилась по типу «независимого эксперимента», то есть все три её этапа «констатирующий, формирующий и контрольный» осуществлялись с одними и теми же экспериментальными группами.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем выявить эффективность использования хакасских народных игр в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

В качестве базы нами был выбран МДОУ – центр развития «Сказка» г. Абакана. В исследовании принимали участие две подготовительные группы в количестве 20 детей в каждой группе. Экспериментальная (группа «А») и контрольная (группа «Б»).

На первом этапе нами был определен уровень математического развития с помощью методик А.В. Пугиной, Е.В. Колесниковой. Результаты исследования свидетельствуют о том, что дети экспериментальной группы «А» и контрольной группы «Б» имеют почти одинаковый уровень математического развития.

Далее мы планировали провести комплекс занятий с использованием хакасских народных игр для математического развития в экспериментальной группе «А».

На формирующем этапе работа мы использовали игры на счет: «Пестрая кость», «Пестрая палочка», «Двенадцать палочек», «Поймай кость». Форму: «Пестрая кость», «Пестрая палочка». Величину: «Забей кол». Пространственные направления: «Тобит» «Рукоборие», «Передай ремень», «Мяч в лунке».

Завершающий этап нашего исследования – контрольный эксперимент, был направлен на проверку эффективности математического развития у детей старшего дошкольного возраста с использованием хакасских народных игр. Занятия проводились в экспериментальной группе «А» и контрольной группе «Б».

Контрольный эксперимент был проведен по тем же методикам, что и констатирующий. В результате использованных методик были получены результаты, на основе которых мы проследили динамику математического развития у старших дошкольников в экспериментальной группе.

Было замечено, что у детей появился интерес к занятиям по математике. Прежде всего, это связано с народными хакасскими играми их разнообразием, содержанием материала для математического развития.

Регулярное использование хакасских народных игр на практике представляет важным для пробуждения у детей интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

Национальные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство [2]. Работая с детьми, педагогу надо помнить, что впечатления детства глубоки и неизгладимы в памяти взрослого человека. Они образуют фундамент для развития его нравственных чувств, сознания и дальнейшего проявления их в общественно полезной и творческой деятельности.

#### Библиографический список

1. Кильчицаков, А.Г. Хакасские народные игры и состязания: пособ. для учителя. – Абакан, 2007.
2. Кышпанаква, О.Н. Хакасские народные игры. – Абакан, 1993.

#### Bibliography

1. Kiljchichakov, A.G. Khakasskie narodnihe igrih i sostyazaniya: posob. dlya uchitelya. – Abakan, 2007.
2. Kishpanakova, O.N. Khakasskie narodnihe igrih. – Abakan, 1993.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 371

**Kasimanova L.A. THE INFLUENCE OF A FAMILY ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATIONS OF TEENAGERS.** The article reveals the influence of a family environment on the formation of professional orientations of teenagers.

**Key words:** professional orientation, middle society, family environment.

**Л.А. Касиманова**, канд. пед. наук, зав. каф. хореографического искусства РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ БЛИЖНЕГО СОЦИУМА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКА

В статье раскрывается влияние семейного окружения на становление профессиональных установок подростка.

**Ключевые слова:** профессиональные установки, ближний социум, семейное окружение.

Профессиональные установки являются основным аспектом общих жизненных *установок* и *ценностей*. При выборе профессии человек отдает предпочтение наиболее близким ему способам регуляции поведения и соотносит их со структурой значимых для ценностей. Нам близка позиция И. Холланда, согласно которой профессиональный выбор рассматривается как выбор образа жизни, отражающий представления человека о себе и своих ценностях [1].

Формирование жизненных и профессиональных установок, самосознания человека, связано с процессами *идентификации*. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца» (Андреева Г.М. [2]).

С другой стороны, жизненные установки и ценности, оказывающие непосредственное влияние на выбор профессии и образ жизни человека, напрямую связаны с ценностями, традициями, нормами и установками той социальной среды, в которой воспитывался ребенок. Основной микросредой, в которой происходит формирование личности ребенка, его самосознания, является семья. Как показывают исследования, семейно-родственная идентификация человека по значимости стоит на первом месте, за ней следует конфессионально-этническая, затем – профессионально-групповая, а далее – общественно-политическая идентификация.

На основании зарубежных источников рассмотрим, как влияет принадлежность семьи к тому или иному социально-экономическому слою на жизненные и профессиональные ценности детей и родителей. Для того чтобы представить, к какому слою относится та или иная семья, приведем характеристику сложившихся к концу XX века основных социально-экономических слоев России (Богомолова Т.Ю., Тапилина В.С. [3]).

**Низший слой** (в 1998 г. – 67.5% населения). В нем широко представлена наименее образованная часть населения (с начальным или неполным средним образованием). Неизменное профессиональное ядро слоя – разнорабочие в торговле и обслуживании. В связи со снижением жизненного уровня в низший слой попали 70.9% работников сферы здравоохранения со средним специальным образованием или без специального образования, 52.5% преподавателей высшей и средней школы, 52.2% работников науки и научного обслуживания.

**Нижний средний слой** (26.4% населения). Типичные представители – работники здравоохранения, специалисты высшей квалификации с базовым медицинским образованием. Здесь же – работники торговли и общественного питания, а также рабочие точного ручного труда (по стеклу, металлу, камню, коже и пр.). К 1998 г. сюда переместилась из верхнего среднего слоя довольно многочисленная категория служащих – агенты по торговле, снабжению, администраторы, мелкие государственные чиновники и др.

**Верхний средний слой** (5.4% населения). Одна из важных примет принадлежности к этому слою – наличие диплома о высшем образовании в области гуманитарных и точных наук. Здесь же специалисты в сфере права и экономики, преподаватели высшей и средней школы. Однако наиболее высокие шансы занять место в верхнем среднем слое у крупных чиновников и законодателей, генеральных директоров и управляющих, представляющих как государственный, так и частный сектор экономики. Работа в сфере финансов и кредитования, юстиции и охраны общественного порядка – также существенный фактор принадлежности к верхнему среднему слою.

К верхней части среднего слоя в 1994 г. относились 14.4% профессионалов высшей квалификации с базовым образованием в области точных и технических наук (физика, математика, прикладные науки); 12.3% с базовым образованием в области гуманитарных наук (экономисты, юристы, переводчики, творчес-

кие работники) и 7.1% с базовым образованием в области медицины и биологии. В 1998 г. в состав этого слоя входили уже соответственно 5.8% общей численности «физиков», 3.9% «гуманитариев», 1.3% медиков.

**Высший слой** (0.7% населения). Малочисленность и нестабильность состава этого слоя не позволяет составить его социальный профиль на статистически значимом уровне [3].

Для сравнения приведем распределение населения по слоям в США (по данным [4]). В *низший* слой (так называемый «неблагополучный» класс) входит 18% населения; к *нижней* части *среднего* слоя могут быть отнесены и рабочие («голубые воротнички») – 48% и служащие («белые воротнички») – 21%, что составляет в сумме 69% населения; к верхней части среднего слоя относится 10% населения; к высшему слою относится 3% населения страны.

Проанализируем (по зарубежным источникам) зависимость отношений личности, жизненных установок и ценностных ориентаций от принадлежности человека к тому или иному социально-экономическому слою.

Западные исследователи выделяют три важных показателя, влияющие на оценку родителей детьми (Baumring D. [5]): 1) *уровень образования матери*, 2) *уровень образования отца* и 3) *профессиональный статус отца* связаны с измерением оценки родителей детьми. Каждый из трех отмеченных индикаторов положительно коррелирует со степенью их благотворного влияния на семейную среду, а также со степенью проявления отцом стремления к развитию в ребенке *независимости* и *индивидуального своеобразия*. При этом матери с высоким образовательным статусом поощряли эти качества в дочерях, в то время как корреляция их статуса с характеристиками сыновей оказалась незначимой. Чем выше выраженность указанных трех показателей, тем меньше вероятность негативного отношения ребенка к отцу.

На основе лонгитюдного исследования в низкостатусных семьях И. Шефер [6] показал, что интеллектуальная компетентность опосредствуется на каждом этапе онтогенеза развития ребенка набором родительских установок и ценностей. Родители с низким социально-экономическим статусом вырабатывают менее удачные стратегии решения проблем для своих детей, чем родители, относящиеся к среднему классу. В низкостатусных семьях родители проявляют тенденцию скорее решать детские проблемы самим, чем помогать детям в решении их проблем.

В сфере изучения влияния интеллекта родителей и дохода семьи на величину коэффициента интеллектуальности IQ ребенка в западной психологии существуют свои устоявшиеся мнения. Никто еще не опроверг результаты исследования Дж. Лозингер [7], показавшие, что *уровень образования* родителей является гораздо более значимым фактором развития IQ их детей, чем доход семьи. Более того, недавние обширные исследования [8] не только *подтвердили* вышеприведенные данные, но и установили, что на когнитивное развитие детей, особенно в первые три года их жизни, влияет не столько имущественное положение семьи, сколько отзывчивость родителей и пользование игрушками. Но с возрастом влияние социально-классовых различий на эмоциональные проявления и поведенческие паттерны ребенка усиливается.

Параметры качества жизни: образование, наличие и сложность работы, деньги и здоровье. Эти параметры в своей совокупности определяют специфику статусных позиций со стороны влияния социальной среды. Качество окружающей социально-экономической среды непосредственно сказывается на его физическом, психическом и личностном развитии ребенка. Районы проживания с неблагоприятной обстановкой становятся сильными препятствием для формирования у растущих детей адекватного мировосприятия, что неизбежно сказывается на их жизненной адаптации.



Интересные данные получены при исследовании зависимости *активности и профессионального долголетия от интеллекта человека*. Оказалось, что люди с хорошим образованием не только имеют высокий уровень IQ, но и обнаруживают более развитые интеллектуальные и исполнительские навыки в *пожилом* возрасте. При этом у высокообразованных женщин старшего возраста сексуальная активность выражена сильнее, чем у женщин того же возраста, но с низким уровнем образования. С другой стороны, взрослые с низким уровнем образования имеют более крепкое физическое здоровье и живут дольше, чем образованные люди их класса. Их браки – стабильнее, и они чаще считают себя счастливыми.

На примере исследования трудовой деятельности женщин и их роли в семье (Giel J.Z. [9]) было показано, что женщины среднего возраста, отличающиеся этим показателем, способны к развитию высших уровней своей индивидуальности, позволяющих интегрировать жизненные структуры. Сложность работы не только обеспечивает развитие их когнитивных навыков, но и вырабатывает рефлексивность, как качество, ведущее к эмоциональному и личностному росту. Можно стремиться к освоению сложной работы, или не стремиться, но отсутствие работы рассматривается в качестве важнейших источников стресса. У неработающих чаще отмечаются нежелательные симптомы – тревожность, маниакально-депрессивные проявления, повышенное беспокойство о своем здоровье. Напротив, для конструктивного выхода из ситуации, достижение счастья, по А.Н. Леонтьеву, человек должен ставить перед собой какую-либо *цель* и стремиться к ней. Но еще Ф. Холпе (F. Норре, 1930 [10]) полагал, что счастье, удовлетворенность приносит достижение человеком не всякой, а лишь достаточно *трудной* и в то же время *поисковой* цели.

Нужно иметь в виду, что интерпретация параметров качества жизни довольно сложна. Например, степень удовлетворенности трудом высокообразованного человека связана с тем, что

он видит в своей работе не только источник повышения своего дохода, но и возможность приложения способностей. В то же время для человека, имеющего низкий уровень образования и квалификации ценность работы определяется в первую очередь возможностью заработка.

Проблемы, которые переживают неработающие матери, устраивающиеся на работу в среднем возрасте, отмечались в исследованиях Р. Барт [10], К. Могул [11]. Показано, что переход от положения домохозяйки в положение работающей женщины труден. Тревога, депрессия, психосоматические осложнения – характерный признак состояния женщин, пытающихся заново найти себя, определить, чем они являются теперь, после того, как перестали быть *только* матерями. На этом этапе жизненного пути, как показал финский исследователь П. Ниимела, у женщин происходят личностные изменения на деятельностном, познавательном и эмоциональном уровнях [12]. По сути, речь идет об изменении Я-концепции, которая, по Р. Бёрнсу, включает три основные составляющие [13]: 1) когнитивную; 2) эмоциональную; 3) поведенческую. В рассматриваемой ситуации труднее всего происходит реадaptация личности на *эмоциональном* уровне. В то же время отмечается, что женщины, сохранившие свою прежнюю роль, делают своих детей эмоционально более зависимыми и больше их опекают, что ограничивает их сферы общения вне дома.

Вынужденное отсутствие работы у женщины (по любой причине – безработицы, болезни, необходимость ухода за детьми), как показал еще В. Франкл, приводит к *неврозу безработицы*. Основным симптомом такого невроза является не депрессия, а апатия. Человек все более и более безразличен ко всему, все реже проявляет инициативу. Психологическое неблагополучие неизбежно проявляется на детях. И вновь мы видим, что активность человека является залогом и его психического здоровья, и прогрессивного развития и благополучия его детей.

#### Библиографический список

1. Holland, J.L. The Psychology of Vocational Choice. – Waltham, Mass., 1966.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. – М., 1997.
3. Богомолова, Т.Ю. Экономическая стратификация населения в 90-е годы // Социологические исследования / Т.Ю. Богомолова, В.С. Тапилина. – 2001. – № 6.
4. Coleman, R.P. Social status in the city / R.P. Coleman, B.L. Neugarten. – San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
5. Baumring, D. Current pattern of parental authority // Developmental Psychology Monograph, 6. Schaefer E.S. Parental Modernity and Child Academic Competence: Toward a Theory of Individual and Societal Development // Early Development and Care. – 1987. – № 27.
7. Loevinger, J. Intelligence as related to socio-economic factor // Thirty-ninth Yearbook of National Society for Study of Education, Part 1: Intelligence: Its Nature and Nurture. – Bloomington, IL: Public Schol Publishing Co., 1940.
8. Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Barnard, K.E., Gray, C., Hammond, A.W., Johnson, D.L. Home environment and cognitive development in first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America // Developmental Psychology. – 1989. – № 25.
9. Giel, J.Z. Women's work and family roles // J.Z.Giele (Ed.). Women in middle years. Current knowledge and directions for research and policy. – N.Y.: Wiley, 1982.
10. Bart, P. Depression in middle-aged women // Reading on the psychology of women. – N.Y., 1972.
11. Mogul, R. Women in midlife: Decisions, rewards and Conflict related to work and career // J. Psychiat. – 1979. Vol. 136. – № 9.
12. Ниимела, П. Деятельные, познавательные и эмоциональные изменения в переломный момент жизни // Психология личности и образ жизни (материалы советско-финского симпозиума) / под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1987.
13. Бёрнс, Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. – М., 1986.

#### Bibliography

1. Holland, J.L. The Psychology of Vocational Choice. – Waltham, Mass., 1966.
2. Andreeva, G.M. Psikhologiya social'nogo poznaniya. – M., 1997.
3. Bogomolova, T.Yu. Ekonomicheskaya stratifikatsiya naseleniya v 90-e godih // Sociologicheskie issledovaniya / T.Yu. Bogomolova, V.S. Tapilina. – 2001. – № 6.
4. Coleman, R.P. Social status in the city / R.P. Coleman, B.L. Neugarten. – San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
5. Baumring, D. Current pattern of parental authority // Developmental Psychology Monograph, 6. Schaefer E.S. Parental Modernity and Child Academic Competence: Toward a Theory of Individual and Societal Development // Early Development and Care. – 1987. – № 27.
7. Loevinger, J. Intelligence as related to socio-economic factor // Thirty-ninth Yearbook of National Society for Study of Education, Part 1: Intelligence: Its Nature and Nurture. – Bloomington, IL: Public Schol Publishing Co., 1940.
8. Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Barnard, K.E., Gray, C., Hammond, A.W., Johnson, D.L. Home environment and cognitive development in first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America // Developmental Psychology. – 1989. – № 25.
9. Giel, J.Z. Women's work and family roles // J.Z.Giele (Ed.). Women in middle years. Current knowledge and directions for research and policy. – N.Y.: Wiley, 1982.
10. Bart, P. Depression in middle-aged women // Reading on the psychology of women. – N.Y., 1972.
11. Mogul, R. Women in midlife: Decisions, rewards and Conflict related to work and career // J. Psychiat. – 1979. Vol. 136. – № 9.
12. Niemela, P. Deyatel'nihe, poznavatel'nihe i ehemocional'nihe izmeneniya v perelomniy moment zhizni // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni (materialih sovetsko-finskogo simpoziuma) / pod red. E.V. Shorokhovoj. – M., 1987.
13. Byorns, R.V. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie / per. s angl. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 06.03.14

УДК 378.14

**Kurochkina I.N. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER BY MEANS OF MASTERING MODERN ETIQUETTE.** The article examines the potential of etiquette in the development of communicative competence that shows the necessity of wide introduction of etiquette into the vocational education of a teacher.

**Key words:** *etiquette, professional education, communicative competence, behavioral competencies.*

**И.Н. Курочкина**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. эстетического воспитания Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Kurochkinai@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ЭТИКЕТОМ

В статье рассматривается потенциал этикета в развитии коммуникативной компетентности, показана необходимость широкого внедрения этикета в профессиональное образование педагога.

**Ключевые слова:** *этикет, профессиональное образование, коммуникативная компетентность, поведенческая компетенция.*

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается нами как способность устанавливать связи с широким кругом лиц, оказавшихся задействованными в его педагогическую деятельность, обмениваться с ними мнениями, идеями и мыслями, доносить необходимые сведения, убедительно отстаивать свои взгляды, продумывать способы убеждения и претворять их в действие, вести с ними общение.

Коммуникативная компетентность раскрывается в целом ряде исследований, среди которых назовем исследования Баяни М.Н., Бондаревской Е.В., Максимовой Е.Б., Шапошниковой С.Н. [1-4] и др. Ученые рассматривают коммуникативную компетентность как компонент педагогического мастерства, обеспечивающий гуманистические подходы к воспитательно-образовательному процессу, как компонент психолого-педагогической культуры, который создает возможность для диалога, совместного творчества, сотрудничества, способствует расширению и углублению педагогической поддержки воспитанников на пути их становления, а также родителей на пути преодоления трудностей, связанных с воспитанием детей и юношества.

Педагог, обладающий столь важным компонентом, относится к общению как к процессу взаимодействия равных партнеров – педагога, его воспитанников и родителей воспитанников.

Рассмотрение содержания работы по формированию у студентов педагогического вуза коммуникативной компетентности привело нас к мысли о необходимости обучения студенчества правилам этикета, поскольку в основе этого поведенческого порядка, созданного человечеством, заложено проявление доброжелательно-уважительного отношения к людям.

Этикет – порядок поведения, включающий совокупность поведенческих правил, которые регулируют внешнее проявление взаимоотношений людей. В основе этих взаимоотношений лежит уважение и стремление быть приятными друг другу. Этикет проявляется в манерах поведения и во внешнем облике человека.

К сожалению, нередко в этикете видят внешнюю сторону, показную демонстрацию того, что, возможно, отсутствует в человеке. Однако, мы полагаем, то, что заложено в явлении, и то, что ему приписывают, не равнозначно.

Этот порядок начал складываться в XIV веке в Италии – в стране, в которой в те времена развивались искусства, науки и образование. Мирная жизнь Флоренции, например, способствовала развитию экономики и появлению производителей, которые полностью распоряжались своим производством, продажей произведенных товаров и полученным доходом. Итальянские города процветали благодаря морской торговле, что сказывалось и на росте благосостояния жителей, и на стремлении развивать предпринимательство, повышать свое мастерство. Такое положение формировало в итальянцах чувство независимости, самоуважения и уважения к другим мастерам.

Культура Возрождения, носившая гуманистический характер, формировала новое отношение к жизни и к людям. Возрос интерес к литературе и искусству Древней Греции и Рима, создавались новые произведения литературы и искусства, отвечавшие времени и высоко поднимавшие звание человека, об-

разование способствовало мыслительной деятельности, совершенствованию жизни. В таких условиях в основу поведения были положены красота и изящество манер, а также соблюдение правил приличия.

В обществе формировался интерес к личности человека, а вместе с ним и стремление через поведение демонстрировать доброжелательное, уважительное, внимательное, заинтересованное отношение к личности. Такое поведение, складывавшееся в Италии, распространилось и в других странах, прежде всего при монархических дворах. В XVII веке во Франции появилось слово «*étiquette*», давшее название новому порядку поведения при дворе короля Людовика XIV, а затем это слово распространилось и в других европейских странах. Порядок же, нацеленный на изящество и красоту, был перенесен из дворца в дома знатных господ.

Разумеется, для соблюдения этикета требовались определенная культура, образование, материальный достаток. Со временем, как нередко бывает, сущность нового порядка была искажена, внешний лоск и демонстрация взяли первенство над искренним отношением к людям и проявлением уважения.

Этикет, формировавшийся в разных странах, взял за основу народные обычаи и традиции, потому можно говорить о разных его ветвях, которые называются европейским (английским, французским, немецким, русским и т.д.), американским, восточным (китайским, японским и т.д.) этикетом. При наличии различных деталей этикетного поведения жителей разных стран неизменным остается проявление доброжелательно-уважительного отношения к людям и стремление к соблюдению эстетичности речевых и неречевых манер.

Мы исследовали историю этикета, его структуру и значение в развитии общества, чему посвятили ряд научных и учебно-методических работ, среди которых есть монографии, учебные и методические пособия [5; 6].

В ходе наших исследований был обнаружен огромный воспитательный потенциал этикета, как на этапе становления личности, так и на этапе профессиональной подготовки, как в образовательно-воспитательной работе, направленной на подрастающее поколение, так и в самовоспитании уже сформировавшейся личности.

Что же в этикете способствует формированию коммуникативной компетентности? Понятие «компетентность» рассматривается отечественными учеными с разных сторон и определяется как:

- свойство личности [7];
- знания, умения и навыки, а также способы их реализации в деятельности [8];
- уровень обученности формам активности, позволяющий личности успешно функционировать в обществе [9];
- интегральное свойство личности, показывающее стремление и способность реализовывать свой потенциал для успешной деятельности» [10];
- интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника профессионального учреждения для выполнения деятельности [11].

Исходя из представленных определений, мы рассматриваем компетентность как способность профессионала, для успешного осуществления своей деятельности, применять знания, умения и навыки в сочетании с приобретенным в этой деятельности опытом и опорой на личностные качества.

Среди знаний должны быть знания поведенческого характера. К примеру:

- как выглядеть в официальной ситуации: торжественной или ежедневной;
- как высказать комплимент или критическое замечание;
- каких правил следует придерживаться, ведя спор или дискуссию;
- что желательно делать в ходе деловых переговоров и от чего следует воздержаться;
- когда поздороваться первым, а когда дожидаться приветствия от другого человека.

На многие вопросы поведенческо-делового характера дают ответы правила этикета.

Умения – это способность к качественному выполнению тех или иных действий, которая выражена в готовности правильно и эффективно действовать, в понимании необходимости ряда операций, в выборе способов действия.

Можно знать правила проведения беседы: выслушивать собеседника, не перебивать его, аргументировано высказывать свою точку зрения. Однако, помимо знания надо уметь слушать: смотреть на собеседника, желательно доброжелательно улыбаясь, иногда покачивая головой в знак согласия (но не делать это слишком часто и чрезмерно выразительно); молчать, когда он говорит, но не допускать его долгого монолога, высказать свою точку зрения, показав себя человеком, понимающим обсуждаемую проблему, заинтересованным в обсуждении; не допускать в аргументации своей точки зрения небрежного по отношению к собеседнику тона, усмешки, тем более презрения; строить доказательность на фактах, понятных собеседнику. Умения приобретаются в практической деятельности, при условии анализа собственного поведения.

Навыки как автоматизированные компоненты умений реализуются без включения самоконтроля. Они отрабатываются и становятся частью естества человека. Например, навык встречать любого человека улыбкой и радостным чувством познания его сущности. Навык настолько вживается в человека, что тот не задумывается, что и как делать. Казалось бы, именно этот факт – автоматизация – показывает неискренность действий человека. Однако, как посмотреть. Есть выученное действие от внутреннего состояния, в котором главным является стремление обмануть другого, извлечь выгоду из другого, не дав ему взамен ничего. И есть выученное действие, в основе которого внутреннее желание понять и принять человека, пойти ему навстречу, сделать выгодным общение для обоих.

В первом случае мы видим «игру в этикет, порядочность и доброжелательность», во втором – соблюдение этикета, проявление порядочности и доброжелательного отношения. В первом – притворство, во втором – искренность. Коммуникативная компетентность является выражением второго.

Приобретенный опыт общения способствует развитию коммуникации, поскольку человек познает, например, с опытом:

- как, с кем, о чем говорить, какие слова и речевые конструкции применять;
- как ориентироваться в пространстве, использовать стул, стол и другие предметы;
- как прервать монолог и вставить свое высказывание;
- когда надо сохранить или сменить позу;
- как действовать в ситуации общения с одним деловым партнером или с несколькими, а как с человеком, с которым, возможно, в будущем возникнут деловые отношения.

Знание всевозможных деталей общения можно почерпнуть опять же из правил этикета, поскольку в них сфокусирован опыт человечества. Тем не менее, в практической деятельности неоднократно проверенные знания превратятся в компетентность.

Опора на личностные качества укрепляет позицию человека в том случае, если в них заложено позитивное начало, необходимое в общении, в установлении связей и контактов, в создании обстановки взаимопонимания и взаимодействия.

Личность является продуктом общественно-исторического развития, активно-деятельной единицей общества, способной сознательно выбрать тот или иной образ жизни и действий. Вместе с тем, она может все силы отдавать обществу, но и, наоборот,

жить лишь своими интересами. Как бы ни было, личность характеризуется как социальное качество человека, определяющее статусом в обществе, общественной ролью и ценностными ориентациями. Личностные характеристики обуславливают мотивации поведения.

Личность надо рассматривать в зависимости от ее отношений с окружающей действительностью и с людьми. Она может активно участвовать в формировании этикета и поддерживать этот поведенческий порядок, поскольку в нем возможно установление отношений, способствующих ее развитию. Овладевая этикетом, сознательно принимая его целесообразность и необходимость, личность идет по пути совершенствования не только своего поведения, но и своего мировосприятия, развивая нравственное отношение к действительности и к людям.

Какие же личностные качества укрепляются, когда человек осваивает этикет?

Этикет обладает морально-нравственной основой. Он укрепляет моральное состояние общества и нравственность личности, является практическим отражением в поведении личности норм морали. Благодаря технике поведения, заложенной в этикетном поведенческом порядке, личность демонстрирует людям свое нравственное отношение ко всему, что ее окружает.

Формально-организационная основа этикета обнаруживается в проявлении человеком с помощью конкретных действий доброжелательно-уважительного отношения к людям, в выполнении для проявления такого отношения ряда общепринятых поведенческих операций, в придании нравственному требованию уважения конкретной поведенческой формы.

Любовь, уважение, доброжелательность являются нравственными качествами. Правила этикета диктуют, как проявлять эти качества в поведенческих действиях, как технически выполнить действие. Как, например, целовать руку даме, ставить стул к столу, стоять перед аудиторией, выступать с докладом, вести себя в беседе личного или делового характера.

Поскольку этикет является способом демонстрации доброжелательного и уважительного отношения к людям, он относится к общечеловеческим ценностям, ибо помогает приобрести в поведении и общении нравственную силу.

Этикетное поведение всегда связано с гармонией и порядком, в нем проявляется также и эстетическая основа. Соблюдение этикета требует поведения, соразмерного понятию красоты, идеала прекрасного. Именно такое поведение вызывает позитивное эстетическое переживание и тем самым влияет на эстетическое развитие общества, формируя эстетику действий и чувств.

Вместе с тем, процессу внедрения этикета в педагогическое образование уделяется недостаточно внимания. Не учитывается многомерная роль этикета в совершенствовании культуры поведения будущего педагога.

Внедрение этикета мы понимаем как процесс, в результате которого обучающийся:

- осваивает этикет, направленный, в первую очередь, на проявление нравственного отношения к людям, на формирование эстетики отношений;
- осознает разумность и необходимость правил этикета;
- овладевает воспитательным потенциалом этикета, теоретическими основами обучения детей и подростков этикетным правилам.

В течение ряда лет мы занимаемся проблемой внедрения этикета в профессиональное педагогическое образование, а также в воспитательный процесс организаций дошкольного, школьного и среднего специального образования. Мы пытаемся преодолеть серьезные противоречия.

Первое противоречие: *между готовностью личности к соблюдению этикета и отсутствием соответствующих знаний, необходимых для этого*. Это противоречие обусловлено формализованным принятием правил этикета, без учета особенностей личности. Одной из причин формализации соблюдения поведенческих правил является непонимание сущности этикета, созданного для того, чтобы доставлять людям радость общения, чтобы человек своим поведением мог продемонстрировать другому человеку уважительное и доброжелательное к нему отношение. Демократическое общество для своего успешного развития требует установления между его членами личностно-ориентированных отношений, при которых учитывается конкретный человек со всем богатством его личности: характером, уровнем знаний, социальной и национальной принадлежностью, настроением, интересами и другими характеристиками. Соблюдение

этикета устанавливает ценностную ориентацию в поведении на другого человека. Однако нередко в нашем обществе формально-организационное соблюдение этикета приоритетно над морально-нравственным.

Второе противоречие возникает в сфере педагогической деятельности: *между потребностью общества в педагоге, владеющем поведенческой компетенцией, выраженной в способности использовать этикет в профессиональной деятельности, совершенствовать свое поведение и определять наиболее успешную линию поведения применительно к конкретной ситуации, с одной стороны, и недостаточностью подготовки педагога в высшем учебном заведении по овладению правилами этикета и использованию его воспитательных возможностей, с другой стороны*. Механизм проявления данного противоречия кроется в характере деятельности педагога, поскольку современное общество ставит перед ним задачу воспитания высоко образованного и хорошо воспитанного молодого поколения. Это противоречие связано также с огромной общественной ролью педагога, который не только формирует у детей культуру поведения, но через них способствует развитию внутренней и внешней культуры родителей воспитанников – взрослых членов социума, оказывая тем самым значительное влияние на современное состояние общества. Для выполнения этой роли необходимо не только знание правил этикета, но и понимание его целесообразности и разумности. На осуществление качественного влияния педагога на состояние поведенческой культуры общества ему не хватает знаний, основанных на глубокоом научном подходе к данному явлению. Педагогу не достает этих знаний и в осуществлении коммуникативной компетентности.

Воспитатель для дошкольника, учитель для младшего школьника – первый человек после родителей, обучающий его правилам жизни в обществе, расширяющий его кругозор, формирующий его взаимодействие в человеческом социуме. Он должен быть также вдумчивым наставником подростка, бережно и продуманно привлекающим его к взаимодействию.

На педагоге лежит огромная ответственность за настоящую и будущую жизнь растущего человека, требующая высокого уровня профессионализма, коммуникативной компетентности, огромных душевных сил. Педагог призван эффективно формировать культуру поведения и общения детей, осуществлять влияние в этой области на родителей воспитанников, а значит – участвовать в деле совершенствования общества. Только так можно формировать осознанное отношение подрастающего поколения к моральным ценностям общества и создавать условия для того, чтобы это отношение носило действенный характер.

Начинать же обучение правилам этикета необходимо в дошкольном возрасте, когда у ребенка начинает формироваться опыт

социального поведения. И в целях эффективности этой работы воспитателю, а затем и учителю, необходимо знать содержание и сущность этикета, владеть методикой его внедрения в сознание детей и практику их поведения.

Проведенные в последнее десятилетие опросы, анкетирование, беседы с работниками образовательных организаций, а также с родителями детей дошкольного и школьного возраста, с целью выявления социальной потребности в этикете, подтверждают наличие этого противоречия. Выявлен большой интерес к обсуждаемой проблеме: 92% респондентов считают необходимым изучение и соблюдение этикета в жизни. Вместе с тем, осмысление этикета как общественно-значимого явления, приоритетности его морально-нравственной стороны над формально-организационной показали лишь 10% из тех, кто считает соблюдение этикета нужным.

Третье противоречие – *между пониманием необходимости соблюдать этикет в педагогической деятельности и отсутствием реальных возможностей для наполнения этой деятельности этикетным содержанием*. Педагог призван быть источником этикетного поведения, его действенным проводником. Однако он не готов к выполнению этой роли, поскольку, во-первых, его знания о сущности этикета недостаточны, во-вторых, его собственное поведение нередко не отражает современных требований общества, в-третьих, он не знает, как сегодня, в условиях активного внедрения этикета в общественную жизнь, обучать его правилам детей и даже взрослых людей.

Четвертое противоречие: *между общественной потребностью в высококлассных руководителях образовательных организаций, обязанных в целях эффективности руководства соблюдать в управленческой деятельности деловой этикет, и отсутствием изучения делового этикета в педагогическом вузе*. Для выполнения современных требований к руководителю, помимо всего того, что вкладывается сегодня в содержание профессиональной подготовки, необходимо еще теоретическое знание и практическое использование в педагогической и управленческой деятельности правил и принципов современного этикета.

Противоречия между требованием современного общества и содержанием профессионального педагогического образования реально выражаются в неумении молодых специалистов использовать в педагогической деятельности этикет.

Исходя из вышесказанного, сделаем следующие выводы:

1. Соблюдение этикета способствует развитию отношений между людьми, доброжелательно-уважительному общению.
2. Необходимо вводить этикет в профессиональное педагогическое образование и в педагогическую деятельность.
3. Овладение этикетом является важнейшим условием функционирования коммуникативной компетентности педагога.

#### Библиографический список

1. Баяни, М.Н. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя-бакалавра: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Альметьевск, 2006.
2. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10.
3. Максимова, Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Шапошникова, С.Н. Коммуникативная компетентность как компонент психолого-педагогической культуры педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
5. Курочкина, И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников: Учеб. пособие (Практикум для вузов). – М., 2001.
6. Курочкина, И.Н. Этикет как социальное явление и его значение в педагогической деятельности. – М., 2012.
7. Кузьмина, Н.В. Обучающий цикл в высшем учебном заведении. – СПб., 2002.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
9. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1991.
10. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
11. Зимняя, И.А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. – М., 2004. – Кн. 2.

#### Bibliography

1. Bayani, M.N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti buduthego uchitelya-bakalavra: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Almetjevsk, 2006.
2. Bondarevskaya, E.V. Paradigmalniy podkhod k razrabotke soderzhaniya klyuchevykh pedagogicheskikh kompetentsiy / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kuljneviy // Pedagogika. – 2004. – № 10.
3. Maksimova, E.B. Formirovanie kommunikativnykh kompetentsiy studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
4. Shaposhnikova, S.N. Kommunikativnaya kompetentnost' kak komponent psikhologo-pedagogicheskoy kultury pedagoga dopolnitelnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov-na-Donu, 2003.
5. Kurochkina, I.N. Sovremenniy etiket i vospitanie kultury povedeniya u doshkolnikov: Ucheb. posobie (Praktikum dlya vuzov). – M., 2001.
6. Kurochkina, I.N. Etiket kak socialnoe yavlenie i ego znachenie v pedagogicheskoy deyatel'nosti. – M., 2012.
7. Kuz'mina, N.V. Obuchayuyiy cikl v vishshem uchebnom zavedenii. – SPb., 2002.
8. Mitina, L.M. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. – Rostov-na-Donu, 1996.

9. Emeljyanov, Yu.N. Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti: avtoref. dis. ... dok. psikholog. nauk. – L., 1991.
10. Tatur, Yu.G. Kompetentnostj v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3.
11. Zimnyaya, I.A. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii (metodologo-teoreticheskiy aspekt) // Problemi kachestva obrazovaniya: Materiali XIV Vserossiyskogo sovetaniya. – M., 2004. – Kn. 2.

Статья поступила в редакцию 23.03.14

УДК 378

**Maliataki V.V. ABOUT THE QUESTION OF EVOLUTION AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The work describes the development of the informational educational environment in connection with the historical process of formation of information-oriented education. The most promising directions of the development of informational educational environment are distinguished.

**Key words:** information-oriented education, informational educational environment (IEE), evolution of IEE.

**B.B. Малиатаки, ст. преп., Ставропольский гос. педагогический институт, г. Ставрополь,**  
E-mail: maliataki@yandex.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В работе описано развитие информационной образовательной среды во взаимосвязи с историческим процессом становления информатизации образования, выделены направления перспективного развития информационной образовательной среды

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационная образовательная среда (ИОС), эволюция ИОС.

Образование этапа информатизации характеризуется все более активным использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. При этом многие авторы, такие как К.К. Колин, М.Г. Багиева, Д.Е. Прокудин, О.В. Вязовова и др., говоря о внедрении информационных технологий в систему образования, подчеркивают, что основные проблемы, пути и этапы информатизации образования в основном совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Важным направлением, во многом определяющим успешность использования информационных технологий в образовательном учреждении, является создание в нем информационной образовательной среды (ИОС), построенной с учетом основных тенденций и перспектив развития информационных и коммуникационных технологий. Безусловно, не вызывает сомнения тот факт, что становление информационной образовательной среды, так же, как и информатизация образования, происходило эволюционно. Проведенный анализ литературы позволил сделать вывод о том, что однозначного взгляда на то, какой период считать периодом зарождения информатизации образования, не существует. Следует, однако, подчеркнуть, что большинство авторов придерживаются мнения о том, что об информатизации образования можно говорить начиная с 80-х годов XX века. Так, например, в работе Д.Е. Прокудина «Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы» [1] в качестве точки отсчета информатизации образования выделяется 1984-1985 год. Автор мотивирует это тем, что именно в данный период было принято правительственное решение о направлении в сферу образования ЭВМ и введении в средних школах курса основ информатики и вычислительной техники. Действительно можно говорить о том, что массовая информатизация отечественного образования началась в 1984 году, с момента выхода Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР о введении предмета «Основы информатики и вычислительной техники» в средней школе и широком внедрении ЭВМ в учебный процесс. При этом потенциал использования ЭВМ для повышения эффективности системы образования впервые стал обсуждаться уже в 60-е годы XX века, а с середины 70-х годов была начата активная разработка технологий обучения с использованием ЭВМ. Уже в 80-е годы XX века информатизация образования, а значит и становление информационной образовательной среды, приобрела системный характер. Большое влияние на становление информационной образовательной среды оказало принятое в 1984 году постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, что ускорило темпы информатизации образования и придало ему массовый характер. В этот период на информатизацию образования было выделено свыше 3 млрд. дол-

ларов, позволивших осуществить поставки оборудования в учебные заведения. Тогда же начинает уделяться большое внимание подготовке и переподготовке учителей, формулируются требования к школьным учебникам информатики, разрабатывается курс информатики для преподавания в педагогических вузах [2]. Приоритетной становится задача «разработки педагогических программных продуктов для использования в общеобразовательной школе, их массового внедрения и постепенного создания системы опережающего образования, основанной на новой информационной технологии». В это же время начинается применение в учебных заведениях обучающих программных систем. Таким образом, можно отметить, что информационная образовательная среда, построенная на использовании информационных технологий, сформировалась в общем виде в конце 80-х – начале 90-х гг. XX века. Позже, в 90-е годы, информатизация образования выделяется в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики Российской Федерации. Информационная образовательная среда на данном этапе формируется с учетом развития глобальных компьютерных сетей; активно совершенствуется техническая база, развиваются системы информационного обеспечения и управления образовательной деятельностью. В конце 90-х годов возникает проблема децентрализации информатизации образования, во многом обусловленная экономическим кризисом 1998 года, что ведет к реализации региональных, а зачастую и локальных концепций и программ информатизации образования. Информатизация образования вновь приобретает системный характер только в 2001 году, когда государство приступает к целенаправленной деятельности в данной области. Это находит закономерное отражение в соответствующих федеральных проектах и программах, таких как «Электронная Россия», «Концепция информатизации сферы образования», «Развитие единой образовательной информационной среды» и т.п. В образовательном процессе начинают активно использоваться мультимедийные технологии, виртуальные лаборатории и практикумы; происходит развитие локальных образовательных сетей и дистанционных образовательных технологий, создание и внедрение электронных библиотек. Отдельным направлением становится использование размещенных в сети Интернет электронных образовательных ресурсов и применение сетевых технологий совместной деятельности, основанных на сервисах Web 2.0 и Web 3.0.

Как отмечает Д.Б. Сандаков, современная система образования должна предоставлять возможность «взаимодействия с современными информационными пространствами, которые являются хранилищем актуальных знаний» [3]. При этом изучение опыта использования информационных технологий и раз-

вития средств и методов доступа к информации позволяет говорить о все большем распространении беспроводных вычислительных решений в системе образования.

Перспективным с данной точки зрения становится использование так называемых облачных технологий, обеспечивающих распределенную обработку информации и предоставляющих удаленный доступ к информации и приложениям. Таким образом, на современном этапе развития ИОС у образовательного учреждения появляется возможность выбора типа ее платформы: портальной или облачной [4]. Облачные технологии, включенные в состав информационной образовательной среды, позволят создать площадку для коллективной работы преподавателей и обучающихся, развернуть систему электронных дневников и журналов, личных кабинетов для учеников и преподавателей и т.п.

Еще одним направлением развития ИОС, обусловленным совершенствованием средств связи, является организация мо-

бильного обучения (m-learning). Это не означает обязательность использования только мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, — «технической базой мобильного обучения могут служить любые ИКТ, позволяющие организовать перемещаемость рабочего места и создаваемого вокруг него окружения, включающего персональную информацию, портфолио и профессиональные контакты» [5].

Необходимо отметить, что развитие информационных технологий значительно опережает темпы их внедрения в систему образования. Образовавшаяся в настоящее время дистанция между существующими технологическими инновациями и используемыми на данный момент в образовании возможностями информационно-коммуникационных технологий дает отчетливое представление о том, в каком направлении будет происходить развитие информационной образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Прокудин, Д.Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы [Э/п]. — Р/д: [http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art\\_inf\\_edu.html](http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html)
2. Вознесенская, Н.В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н.В. Вознесенская, В.И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. — 2012. — № 4 (12).
3. Сандаков, Д.Б. Анализ эффективности системы высшего образования с точки зрения эволюции глобальной информационной среды [Э/п]. — Р/д: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22969/1/sandakov1.pdf>
4. Государев, И.Б. О содержании понятий «мобильная информационная образовательная среда» и «мобильное обучение» в контексте обсуждения проектирования научно-образовательной среды вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters):— Июнь 2013, ART 2014. — СПб., 2013 [Э/п]. — Р/д: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>
5. Малиатаки, В.В. Информационная образовательная среда: исторический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2008. — № 82-2.

#### Bibliography

1. Prokudin, D.E. Informatizaciya otechestvennogo obrazovaniya: itogi i perspektivih [Eh/r]. — R/d: [http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art\\_inf\\_edu.html](http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html)
2. Voznesenskaya, N.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda uchebnogo zavedeniya: portalnihe resheniya ili oblachnihe servisi? / N.V. Voznesenskaya, V.I. Safonov // Gumanitarihe nauki i obrazovanie. — 2012. — № 4 (12).
3. Sandakov, D.B. Analiz effektivnosti sistemih vihshego obrazovaniya s tochki zreniya ehvolyucii global'noy informacionnoy sredih [Eh/r]. — R/d: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22969/1/sandakov1.pdf>
4. Gosudarev, I.B. O sodержanii ponyatiy «mobil'naya informacionnaya obrazovatel'naya sreda» i «mobil'noe obuchenie» v kontekste obsuzhdeniya proektirovaniya nauchno-obrazovatel'noy sredih vuza // Pisma v Ehmissiya. Offlayn (The Emissia.Offline Letters):— Iyuny 2013, ART 2014. — CPb., 2013 [Eh/r]. — R/d: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>
5. Maliataki, V.V. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda: istoricheskiy aspekt // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi. — 2008. — № 82-2.

Статья поступила в редакцию 16.03.14

УДК 372.87

**Mustafayev N.K. THE USE OF AZERBAIJANI FOLK DANCES IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC.** The paper investigates the characteristics of rhythmical transformations, syncopated rhythm, dotted rhythm, melismas of the Azerbaijan dancing folk music, which make up expressive melodies. The author examines the feasibility of using of the school piano arrangements of Azerbaijani folk dances in the pedagogical repertoire, which is an excellent source for creative development of young pianists.

**Key words:** development of a sense of rhythm, the metro-rhythm features of Azerbaijani folk dances.

**Н.К. Мустафеев**, зав. отделом образования Научно-методического центра по культуроведению Министерства культуры и туризма Азербайджанской республики, диссертант Бакинской музыкальной академии им. Узеира Гаджибеяли, г. Баку, E-mail: [emm-tehsil@mail.ru](mailto:emm-tehsil@mail.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

В статье исследуются метроритмические особенности азербайджанских народных танцев. Автор рассматривает вопрос о целесообразности использования в педагогическом репертуаре ДМШ Азербайджана фортепианных обработок азербайджанских народных танцев, являющих собой прекрасный источник для творческого развития юного поколения пианистов.

**Ключевые слова:** развитие чувства ритма учащихся, метроритмические особенности азербайджанских народных танцев.

Танцевальная музыка занимает особое место в азербайджанском музыкальном фольклоре. С ней тесно соприкасается народная песенная музыка, так как многие азербайджанские народные песни (в основном игровые) с их четкой метро-ритмичностью, симметричностью строения, расчлененностью структу-

ры мелодии имеют танцевальный характер. Танец проникает в песню, обуславливая появление жанра танцевальной песни. В состав мугама — одного из основных жанров азербайджанской народной музыки — также включены чередующиеся с импровизационными и контрастные им по характеру, ритмически четко

организованные разделы: вокальные (теснифы) и инструментальные (ренги).

Известно, что наиболее общими внешними признаками танцевальной музыки является «доминирующее положение метроритмического начала, использование характерных ритмических моделей, четкость кадансовых формул» [1, с. 431]. Ритм – один из основных элементов танцевальной музыки – в азербайджанском музыкальном фольклоре приобретает чеканную метрику, отличается виртуозной сложностью ритмических фигур и рисунков. Его важнейшей специфической особенностью наряду с импровизацией характерных ритмических узоров и формул является метроритмическое своеобразие, свобода при строгой и высокой организованности. Узеир Гаджибейли, классифицируя жанры азербайджанской музыки на основе ритма, разделил их на две группы [2]: а) Музыка с четкой и определенной метрической структурой – ренги, теснифы, вся танцевальная музыка, шуточные, игровые и танцевальные песни; б) Музыка без какого-либо определенного метра – мугамы, вокально-инструментальная импровизация, импровизация сложнейшего полиритмического рисунка на ударных.

На удивительное ритмическое разнообразие азербайджанской народной танцевальной музыки указывают встречающиеся в танцах следующие размеры: 6/4; 4/4; 3/4; 2/4; 6/8; 3/8;., среди которых особое место занимает характерная ритмическая фигура 6/8. «Этот ритм также типичен для азербайджанской народной музыки, как и болеро – для испанской, мазурка – для польской..» [3, с. 90] – пишет И.В. Абезгауз. Метроритмический анализ подтверждает распространенность и типичность этого размера, встречающегося в десятках танцев. Подчеркивая глубокую самобытность, частое использование в функции *ostinato*, автор утверждает, что этот ритм «можно охарактеризовать как совершенно самостоятельную фразеологическую единицу» [3, с. 90].

Характерной особенностью является то, что часто встречаются схожие между собой ритмические структуры, как четных, так и нечетных тактов; (танец «Хələfi»), а в некоторых шестидольных танцах – *повтор ритмических рисунков* предложений. Повтор ритмических фигур в предложениях также встречается и в некоторых танцах, созданных в ритме 3/4. Например, в танце «Turaci» первый период состоит из трех предложений с повторяющимся ритмическим рисунком.

#### Turaci Обработка Т. Кулиева

*Moderato*



Важнейшей особенностью азербайджанского народного мелоса является *метрическая переменность*. Эта система внутриметрических отклонений, где «господствующий» размер 6/8 как бы оспаривается, таким образом параллельно с ним формируется метрика «второго плана» – 3/4. В результате происходит чередование размеров: в четных тактах 6/8, в нечетных поступательная мелодия сочетается с «перебойным» ритмом: 6/8-3/4, например, танец «Əsgəranı», «Qızların rəqsi», «Pəhləvani» и другие.

#### Əsgəranı Обработка Т. Кулиева

*Vivo*



Общеизвестна популярность *синкопированного* ритма в азербайджанском музыкальном фольклоре и, в частности, в танцевальном. Это продление звука со слабого времени на сильное или относительно сильное время (танцы «İnnabi», «Ulduz», «Urfani», «Nəlbəki», «Cığcığa»).

**İnnabi** Обработка М. Ахмедова

*Vivo*



Ритмическая активность музыкальной фразы усиливается типичным для азербайджанской музыки *дроблением сильной доли*. Характеризуя эту особенность и ее формообразовательную функцию, Абезгауз пишет: «...все случаи ритмического дробления совпадают с моментом подготовки какого-либо опорного звука. Попадая на сильное время такта, эти мелодически неустойчивые звуки отнесены опорный тон фразы на слабую или относительно слабую доли...» [4, с. 42]. Примерами служат танцы «Kürdü», «Ahatallı», «Qazağı».

**Qazağı** Обработка М. Ахмедова

*Presto*



Необычайное своеобразие азербайджанским танцевальным мелодиям придает *пунктирный ритм* с его богатейшими выразительными возможностями. Обостряется акцент на сильную долю, мелодия приобретает торжественность и подвижность. Яркой иллюстрацией сказанного являются танцы «Qorxmazı», «Altı nömrə», «Qaradağılı», «Narıncı».

**Allegretto Narıncı** Обработка Т. Кулиева



Неотделимы от народного танцевального мелоса *мелизмы*, способствующие усилению ритмической выразительности мелодии, даже порой играющие роль акцентов (танцы «Təgəmə», «Qəşəngi»).



Vivo

## Tərkəmə Обработка М.Ахмедова



Во многих танцевальных мелодиях наблюдается сочетание пунктирного ритма и мелизмов, что придает своеобразие их ритму. Например, в танцах «Yüz bir», «Qızılgül».

Yüz bir Обработка Т.Кулиева  
Moderato

Как видно из приведенного краткого обзора, азербайджанская народная танцевальная музыка ритмически чрезвычайно богата и разнообразна и является замечательным учебным материалом. Это тем более важно и потому, что в музыкальном воспитании детей фактор усвоения ритма имеет огромное значение. Активный деятель и реформатор детского музыкального воспитания К. Орф утверждал, что «музыкально-ритмическое чувство наряду со слухом является фундаментом музыкальности... и в особенности справедливо это утверждение в нашу эпоху, когда явно определена тенденция, характерная для ряда композиторских, а затем и исполнительских направлений XX века; если в XIX веке важнейшим организующим моментом была гармоническая функциональность, то теперь она начала терять значение первоосновы и уступила место метроритмическому началу» [5, с. 17-22].

Чувство ритма, будучи природного, биологического происхождения (ритмическое биение сердца, ритмичность дыхания), развивается в процессе трудовой деятельности, сопряженной с многократным повторением какого-либо движения, например при косье, распиливании дров, обтачке каких-то предметов, ударах молотом по наковальне. Основой музыкально-ритмического чувства является ощущение, представление и сознательное двигательное воспроизведение метрических пульсаций.

К.А. Самолдина развитость ритмического чувства школьников определяет, как умение повторить услышанный ритмический рисунок, прохлопать ритмический рисунок знакомой мелодии, одной – двух фраз впервые услышанного произведения, умение определить сильные доли мелодии.

Воспитание ритмического чувства должно развиваться в течение всех лет музыкального обучения. Ощущение сильной доли достаточно просто воспитывается даже у первоклассников в процессе восприятия произведений двух-трехдольных размеров. Значительно более сложной представляется задача формирования оценки метроритма как одного из средств музыкальной выразительности, необходимого для развития музыкального образа.

Как уже говорилось, в работе учителя над развитием чувства ритма серьезным подспорьем является танцевальная музыка с её организующим началом – ритмом. Запоминая и узнавая знакомую, привычную слуху ритмическую фигуру, учащиеся легче воспринимают и запоминают мелодию.

В соответствии с новыми программами по классу «Фортепиано», по предмету «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» для ДМШ и МШИ, учащиеся знакомятся с ритмами, наиболее характерными для азербайджанского танцевального фольклора. Среди танцев, включенных в программу, чаще всего встре-

чается метроритмическая структура 6/8. Этот размер представлен в танцах:

«Keçiməməsi», «İnnabi», «Gülğəzi», «Brilyant», «Dərçini», «On dörd», «Qaytağı», «Uzun dərə», II часть танца «Cığcığa». Размер 3/4 представляют два танца «Vağzalı» и «Cığcığa» (I-ая часть). В размере 2/4 приведено два примера – танцы «Köçəri» и «Cəngi». На примере трех танцев показан танцевальный ритм с характерным чередованием размеров 6/8 и 3/4. Это танцы «Azərbaycan», «Ulduz», «Novruz».

Согласно положению психологии о том, что «способности формируются лишь в процессе овладения той деятельностью, для которой они необходимы» [6], и что «активная деятельность учащихся в процессе усвоения... ритмических упражнений... эффективно формирует ритмическое чувство, развивает творчес-

кую инициативу, воспитывает интерес к собственному участию в музыкальной деятельности» [7, с. 88-89], перспективность использования народных танцев для развития метро-ритмического чувства школьников очевидна.

Танцевальная музыка с ее четко выраженным ритмическим рисунком, широким разнообразием метроритмов, отражающим специфические особенности и своеобразие метроритмической структуры азербайджанского музыкального фольклора, является собой благодатный материал для работы над развитием ритмического слуха учащихся, тем более, что у азербайджанских детей активизация чувства ритма легко поддается развитию. Таким образом, используя танцевальную музыку, можно добиться хороших результатов по развитию чувства ритма учащихся и усвоению ими разнообразных ритмических структур.

#### Библиографический список

1. Музыкальная энциклопедия. – М., 1981.
2. Гаджибеков, У. Основы азербайджанской народной музыки. – Баку, 1985.
3. Абезгауз, И.В. Об одной ритмической фигуре // Советская музыка. – 1970. – № 2.
4. Орф, К. Система детского музыкального воспитания. Цит. по: Баренбойм, Л.А. Музыка. – Л., 1970.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
6. Бартенева, Л.Б. О музыкальной грамотности школьников // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1982. – Вып. 15.

#### Bibliography

1. Muzikaljnaya ehnciklopediya. – M., 1981.
2. Gadzhibekov, U. Osnovih azerbaydzjanskoy narodnoj muzihki. – Baku, 1985.
3. Abezgausz, I.V. Ob odnoy ritmicheskoy figure // Sovetskaya muzihka. – 1970. – № 2.
4. Orf, K. Sistema detskogo muzikaljnogo vospitaniya. Cit. po: Barenboyjm, L.A. Muzihka. – L., 1970.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikaljnihkhsposobnostey. – M.; L., 1947.
6. Barteneva, L.B. O muzikaljnoj gramotnosti shkolnikov // Muzikaljnoe vospitanie v shcole. – M., 1982. – Vihp. 15.

Статья поступила в редакцию 16.03.14

УДК 37

*Rozhdestvenskaja M.G. THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «NETWORK INTERACTION» IN THE SPHERE OF EDUCATION.* The article represents a theoretical analysis of the notion of «network interaction» in the field of education.

**Key words:** education, interaction, networking.

**М.Г. Рождественская**, начальник отдела образовательных программ ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: marinarojd@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предпринята попытка дать теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования.

**Ключевые слова:** сфера образования, взаимодействие, сетевое взаимодействие.

Взаимодействие – это процесс воздействия людей и групп друг на друга, в котором каждое действие обусловлено, как предыдущим действием, так и ожидаемым результатом со стороны другого. Любое взаимодействие предполагает, по меньшей мере, двух участников – интерактантов. Следовательно, взаимодействие представляет собой разновидность действия, отличительной чертой которого является направленность на другого человека. Необходимо отметить наличие мнений, что следует различать социальное действие и социальное взаимодействие. Социальное действие – это любое проявление социальной активности, ориентированное на других людей. Социальное взаимодействие – это процесс обмена социальными действиями между двумя социальными субъектами и более, процесс непосредственного или опосредованного воздействия этих субъектов друг на друга.

Важнейшим компонентом социального взаимодействия является предсказуемость взаимных ожиданий или, иначе говоря, взаимопонимание между взаимодействующими.

Любое социальное взаимодействие обладает четырьмя признаками:

- оно предметно, т. е. всегда имеет цель или причину, которые являются внешними по отношению к взаимодействующим группам или людям;
  - оно внешне выражено, а потому доступно для наблюдения; этот признак обусловлен тем, что взаимодействие всегда предполагает обмен символами, знаками, которые расшифровываются противоположной стороной;
  - оно ситуативно, т.е. обычно привязано к какой-то конкретной ситуации, к условиям протекания (например, встреча друзей или сдача экзамена);
  - оно выражает субъективные намерения участников.
- Социальное взаимодействие характеризуется такой чертой, как обратная связь. Можно выделить также уровни взаимодействия. Взаимодействие на микроуровне – это взаимодействие в повседневной жизни, например, в рамках семьи, небольшого рабочего коллектива, студенческой группы, группы друзей и т.д. Взаимодействие на макроуровне разворачивается в рамках социальных структур. Социальное взаимодействие возможно в любой сфере жизни общества. Мы ориентировались на следующую типологию социального взаимодействия по сферам: экономическая, политическая, профессиональная, демографическая.

Таблица 1

Сопоставление этапов развития понятий «сетевое взаимодействие», «социальное взаимодействие»

Авторы, период исследования	Суть воззрения на понятие «социальное взаимодействие» (сетевое взаимодействие)
Э. Дюркгейм, Ф. Теннис, Г. Зиммель.	Предтечами теории социальных сетей считаются классики социологии
Г. Зиммель в работе «Большие города и духовная жизнь» 1903 г.	О социальных отношениях, обладающих сетевой структурой, проанализированы процессы влияния урбанизации на формообразования различных типов взаимодействия между людьми
1960–1970 гг. ученые Гарвардского университета	Идея социальных сетей получает развитие в антропологии, социальной психологии, социолингвистике, коммуникативных науках, экономике и др. В исследованиях экономической направленности сети представлялись как множество неофициальных связей, соединяющих руководителей, а также ассоциации и связи между отдельными служащими в различных организациях. Как правило, исследуются два типа сетей – целые (whole networks или complete networks) и персональные (personal networks или egocentric networks). Работали над анализом социальных сетей. Одним из наиболее известных примеров теории социальных сетей является теория шести рукопожатий. Помимо социологии, данный метод используется в экономике.
К. Фритъоф, Ф. Хайек и А. Хиршманя	Социальные сети играют ключевую роль в координации властных взаимоотношений, реализующихся в рамках организаций.
1970-е гг. Г. Филман, Б. Велман, Т. Гитлин, Ф. Хан	Сделан вывод: в то время, как прямые групповые коммуникации оставались весьма жизнеспособными, широкое использование сетей дешевой и эффективной транспортировки информации позволяло поддерживать общение с большей степенью непринужденности и на более длительных расстояниях. Это наблюдение привело к обозначению нового типа «освобожденных» от территориального воздействия комьюнити. Таким образом, группы, преодолевшие «вопрос комьюнити», отошли от их классической социологической интерпретации. В 1990-х такие группы уже рассматривались как сети социальных отношений, а не как специфически локальные комьюнити.
в 1978 году	Показателем того, что сетевой подход получил признание в мире, является основание общества INSNA – International network for social network analysis. Позже начинают регулярно выпускаться два журнала, посвященные сетевым исследованиям: «Connections» и «Social network».

кая, семейно-родственная, территориально-поселенческая, религиозная. В соответствии с этой типологией социальное взаимодействие в образовании можно отнести к профессионально-демографической.

Можно выделить три основные формы взаимодействия: кооперация (сотрудничество индивидов для решения общей задачи); конкуренция (индивидуальная или групповая борьба за обладание дефицитными ценностями (благами); конфликт (скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон).

Русско-американский социолог П. Сорокин рассматривал взаимодействие как обмен, и на этом основании выделял три типа социального взаимодействия:

- обмен идеями (любими представлениями, сведениями, убеждениями, мнениями и т. д.);
- обмен волевыми импульсами, при которых люди соглашают свои действия для достижения общих целей;
- обмен чувствами, когда люди объединяются или разделяются на основании своего эмоционального отношения к чему-либо [1].

Социальное взаимодействие можно рассматривать как способ осуществления социальных связей и отношений. Социальное взаимодействие имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона – факторы независимые от взаимодействующих, но влияющие на них. Субъективная сторона – сознательное отношение индивидов друг к другу в процессе взаимодействия, основанное на взаимных ожиданиях.

Характеризуя социальные взаимодействия, С.С. Фролов [2] выделяет несколько типов. Он говорит о социальных контактах, как «типе мимолетных кратковременных связей», социальных действиях, ориентированных на другого человека и соотносимых с его поведением, и социальных отношениях, как устойчивых социальных связях, «которые на основе рационально-чувственного восприятия их взаимодействующими индивидами приобретают определенную специфическую форму, характеризующуюся соответствующим поведением взаимодействующих индивидов» [2, с. 140].

Обратимся к истории развития понятия сетевое взаимодействие. Социальные сети интернет-пространства, появились

в середине 1990-х гг. и всего за 10 лет переросли свою служебную функцию: из способов хранения и передачи информации они обособились в отдельную систему информации. Исследуя гносеологическую линию развития этого понятия, Е.А. Лавренчук указывает, что впервые оно появляется в начале XX в. Систематизируем развитие понятия «социальная сеть» на основе выполненных Е.А. Лавренчуком, Е.О. Труфановой, А.Ф. Яковлевой исследований [3] (таблица 1).

Отдельного внимания заслуживает теория, которая изучает структурные свойства социальных сетей (в математике обозначенная как теория графов). Эта теория служит для описания сетевого взаимодействия и в педагогическом образовании. С этих позиций становятся более понятными некоторые определения социальных сетей: «социальная сеть представляет собой социальную структуру, в которой акторы (индивиды или группы) соединены друг с другом обратными связями, такими, как личностные отношения, социальные интеракции и т.п. Социальные сети изучаются методом анализа социальных сетей, индивиды или группы (организации) в социальной сети являются ее «узлами». Связями между узлами могут служить дружба, родство, общий интерес (например, профессиональный), общая вера» и т.п. [4, с. 34].

Рассуждая в этой логике, мы полагаем, что это предположение имеет право на существование и может быть отнесено к рассмотрению понятия сетевого взаимодействия в профессионально-педагогической культуре, поскольку педагог в ходе сетевого взаимодействия совершенно органично становится и потребителем, и производителем продукта сети – профессионально-педагогического знания. Происходит это в результате смены ролей педагога в сетевом профессионально-педагогическом сообществе: педагог может выступать и как обучаемый, и как самообучающийся субъект, и как эксперт, тьютор, консультант, модератор и т.д. Роль педагога в профессионально-педагогической сети может быть выбрана им самим или поручена ему в ходе сетевого взаимодействия. Такая позиция в перспективе может быть обозначена как «участник обучающегося сообщества». О таких сообществах мы находим разъяснения у В.А. Стародубцева и М.А. Соловьева [5].

Таким образом, обнаруживается взаимосвязь и взаимовлияние таких феноменов и категорий, как общая культура, профессионально-педагогическая культура, деятельность педагога, сетевое взаимодействие. Представим обоснования принципов сетевого взаимодействия.

В условиях нового экономического уклада и социальной модернизации возникает потребность в человеке, способном к самоактуализации, творческому труду, самообразованию, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, к поиску, обработке, аккумуляции, внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющего сочетать личные мотивации с общественными.

Важнейшую роль в переходе страны к инновационному пути развития призвана сыграть система образования. Социальные трансформации, происходящие в российском социуме на протяжении последних десятилетий, многочисленные внутрисистемные противоречия обнаружили существенные изъяны сложившейся системы управления. Например, громоздкость системы, ее чрезмерную инерционность, нарушение связи звеньев управления, неразвитость демократических процедур руководства. Кроме этого, очевиден дисбаланс между внешними, директивными и внутренними, самоорганизующимися началами общественной жизни, что закономерно привело к нарушению равновесия между институтом администрирования и общественным самоуправлением.

Для соответствия динамике социокультурных глобальных процессов и вызовам XXI века России необходим переход к инновационному типу развития. Изменяется место человека в обществе – он становится генератором инновационных идей и тем самым превращается в основной фактор производства, в движущую силу прогресса. В ближайшее время основным фактором социокультурной динамики должны стать творческие инициативы, самоактуализация человека, инновационные внедрения. Чрезвычайно актуальными являются социальные проекты, направленные на формирование формальных и неформальных инновационных структур, развитие креативных трудовых способностей личности, инновационной культуры хозяйственных организаций и объединений.

Вызовы учреждениям профессионального педагогического образования – требования к качеству подготовки педагогических работников; изменение студенчества; конкуренция вузов, учреждений дополнительного профессионального образования и др. организаций; управление в новых условиях; личная практика.

Одним из возможных ответов на вышеуказанные вызовы может выступить сетевое взаимодействие учреждений педагогического образования, цель которого – обеспечение качества подготовки педагогов, соответствующего текущим и будущим изменениям. Признание актуальности реализации сетевого взаимодействия в сфере образования подтверждается в ст. 15, п.1 нового закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [6, с. 14].

Универсальность взаимодействия, его многоплановость, разноразностность, чрезвычайная сложность его представленности выдвигают проблемы его изучения в разряд наиболее актуальных. В современном социальном мире взаимодействие приобретает особые, принципиально новые характеристики, в связи со спецификой всех взаимодействующих сил. Прежде всего, когда носителем этих сил выступает сам человек как активно действующий и проектирующий свои действия социальный субъект.

В современном социуме происходят глобальные преобразования, и как следствие, изменяются уровневые характеристики его системного развития, открываются новые возможности развития и новые ситуации для осуществления системной самоорганизации и решения задач самоуправления. Таким образом, возникает необходимость организации множественности взаимодействий на новом уровне.

Феномен взаимодействия во всей своей сложности включает субъектов, ресурсы, пространство взаимодействия, его

формы, структуру, временные факторы, предполагает критерии эффективности, выстраивание реальной ситуации по достижению результативности. По-видимому, дальнейшее изучение феномена взаимодействия предполагает введение новых теоретических парадигм и подходов.

В исследовании используется совокупность методологических подходов – системный, институциональный, субъектно-ориентированный, междисциплинарный, сравнительный, а также концепция социального пространства. Развертывание исследования заставило задуматься о том, какие ключевые моменты лежат в основе востребованности сетевого взаимодействия образовательных учреждений:

- *Пересматриваются способы причинно-следственных объяснений явлений действительности.* Прямые линейные причинно-следственные связи уже недостаточны и не могут объяснить происходящие процессы и явления в сложных системах. Важно уметь видеть, понимать и использовать возможность взаимодействия множества факторов, учитывать влияние многочисленных обратных связей, взаимосвязь причин и следствий.

- *Происходит ориентация на внутреннюю многозначность позиций, которые взаимодополняют понимание сложных систем.* Любимый человек склонен считать свою точку зрения истиной, над ним давят сложившиеся стереотипы. Признать же факт разнообразия восприятия действительности другими людьми – это значит быть готовым к сотрудничеству и взаимодействию: обсуждать, принимать или аргументировано отвергать другие мнения.

- *Осознается внутренняя альтернативность принимаемых решений.* Стало понятным, что негативные последствия бурных технико-технологических нововведений неотделимы от позитивных. Благо и зло в данном случае неразделимы и одновременно. Важной установкой при разработке и реализации новых решений становится тщательный учет всех достоинств и рисков, которые сопровождают это решение.

- *Происходит осознание не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений, особенно глобального характера.*

Таким образом, отмеченные ключевые моменты, лежащие в основе востребованности сетевого взаимодействия образовательных учреждений, диктуют определенные посылы для формулировки, обоснования и иерархизации принципов сетевого взаимодействия. На данном этапе исследования предлагаются две группы принципов: общие (методологические) и специфические (определяющие развертывание и функционирование сетевого взаимодействия в современном информационно-образовательном пространстве).

В обозначении этих групп принципов отражаются современные тенденции развития и реформирования системы профессионального педагогического образования. Группа общих (методологических) принципов содержит принципы, отражающие определенную связь между философским и специальным научным знанием. В них отражаются основные тенденции и особенности развития системы современного профессионального педагогического образования через реализацию которых формируется новое качество подготовки специалистов образования. Это принципы культуросообразности, гуманизации, дуализма, дополненности.

*Принцип культуросообразности* требует максимального использования в процессе становления профессионала идеальных и материальных средств культуры той среды, общества, страны, региона, в которой находится конкретное учреждение педагогического образования.

*Принцип гуманизации* требует организации оптимального доступа к информационным ресурсам – многочисленным источниками информации различной природы (аудиальным, визуальным, аудиовизуальным, печатным, электронным), а также создания также создания условий, обеспечивающих быстрый и эффективный поиск и освоение нужной информации с целью удовлетворения образовательных потребностей для личностного и профессионального развития специалиста образования.

*Принцип дуализма* требует осознания и учета огромных потенциальных возможностей, которые заключены в самой природе сетевого взаимодействия.

*Принцип дополненности* как один из методологических принципов требует: для воспроизведения целостности яв-

ления сетевого взаимодействия на определенном этапе его познания необходимо применять взаимодополняющие и взаимограничивающие друг друга классы понятий, которые могут использоваться обособленно в зависимости от условий, но только взятые вместе исчерпывают всю подпадающую осмыслению информацию.

Группа специфических принципов представлена принципами, отражающими многомерность сетевого взаимодействия как любого значимого явления в современном меняющемся мире. Исходя из этого посыла, принципы этой группы могут быть представлены как пары антонимов:

- линейности (последовательности) – нелинейности;
- предметности – глобальности;
- упорядоченности – хаотичности;
- управляемости – самоорганизации;
- коллективности – индивидуальности.

Эти принципы выступают как собственно принципы становления и развития сетевого взаимодействия. Они только на первый взгляд исключают друг друга. Включенные же в единую систему, они взаимодополняют друг друга при разумном соотношении пропорций [7].

Например, *линейность – нелинейность*. При становлении сетевого взаимодействия, с одной стороны, важны последовательность, непротиворечивость, логика развития, а с другой стороны, нелинейная структура информационно-образовательного пространства, наличие внешних связей обуславливают нелинейность процесса развертывания и, соответственно, функционирования сетевого взаимодействия.

*Предметность – глобальность*. Ресурсы учреждений педагогического образования, в широком смысле, имеют предметный характер, они, в конечном счете, ориентированы на воспроизведение в познавательном образе предметной реальности. Но, включенные в систему информационно-образователь-

ного пространства, являются принадлежностью глобальной системы. Таким образом, являясь элементом глобальной структуры, ресурсы способствуют ее осмыслению через заданную направленность.

Свойства пар *упорядоченность – хаотичность, управляемость – самоорганизация* требуют объяснения с позиций открытых нелинейных систем (а таковой и является сеть).

Информационно-образовательная среда, как система условий освоения информационно-образовательного пространства – система синергетическая, т.е. система с управлением на основе информации и обратных связей (между субъектами и объектами среды) и система иерархическая, входящая в иерархию подсистем образовательного пространства. Она управляема и в ней четко определены цели. Однако достижение этих целей зависит не только от внутренних процессов в системе, но и от внешних факторов.

Эти факторы – «информационные шумы» – мешают или способствуют формированию и удовлетворению образовательных потребностей обучающихся в объеме, установленном стандартами, идеологическими, этическими и моральными принципами. То есть «информационные шумы» вносят неопределенность в достижение общих результатов образовательного процесса. И, соответственно, становление сетевого взаимодействия образовательных учреждений не может идти только в направлении управляемости и упорядоченности. Одновременно всегда существует хаотичность и самоорганизация, что должно обязательно учитываться.

*Коллективность – индивидуальность*. Ресурсы образовательных организаций в конечном счете – это продукт коллективного творчества, но для личности их разработка/освоение всегда идет индивидуально. Разработка/освоение ресурсов человеком осуществляется посредством как сотруничества, межличностных коммуникаций, так и индивидуальной деятельности.

#### Библиографический список

1. Громов, И.А. Западная социология / И.А. Громов, И.А. Мацкевич, В.А. Семёнов // ДНК. – СПб., 2003.
2. Фролов, С. Словарь ключевых социологических терминов. – М., 1999.
3. Лавренчук, Е.А. Аутопойезис социальных сетей в Интернет-пространстве: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2011.
4. Готская, А.И. Информационное взаимодействие в сети интернет как объект научно-педагогического исследования [Э/р]. – Р/д: [http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009\\_2/5.pdf](http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf)
5. Стародубцев, В.А. Неформальная поддержка высшего образования / В.А. Стародубцев, М.А. Соловьёв // Высшее образование в России. – 2013. – № 3.
6. Закон об образовании РФ, принят Госдумой 21.12.2012 [Э/р]. – Р/д: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
7. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки, бизнеса (Практика Национального исследовательского Томского государственного университета в реализации инновационных проектов) [Э/р]. – Р/д: [univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf](http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf)

#### Bibliography

1. Gromov, I.A. Zapadnaya sociologiya / I.A. Gromov, I.A. Mackevich, V.A. Semyonov // DNK. – SPb., 2003.
2. Frolov, S. Slovarj klyuchevikh sociologicheskikh terminov. – M., 1999.
3. Lavrenchuk, E.A. Autopoyezis socialjnihk setej v Internet-prostranstve: dis. ... kand. filos. nauk. – M., 2011.
4. Gotskaya, A.I. Informacionnoe vzaimodejstvie v seti internet kak objekt nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya [Eh/r]. – R/d: [http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009\\_2/5.pdf](http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf)
5. Starodubcev, V.A. Neformalnaya podderzhka vihsshego obrazovani / V.A. Starodubcev, M.A. Solovjyov // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3.
6. Zakon ob obrazovanii RF, prinyat Gosdumoy 21.12.2012 [Eh/r]. – R/d: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
7. Setevoe vzaimodejstvie – klyuchevoy faktor generacii innovacionnoj sredih obrazovaniya, nauki, biznesa (Praktika Nacionaljnogo issledovatel'skogo Tom'skogo gosudarstvennogo universiteta v realizacii innovacionnihk proektov) [Eh/r]. – R/d: [univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf](http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf)

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 74.261.3

**Surtaeva O.N. THE SPECIFICS OF WORK IN TEACHING SPEECH-THOUGHT ACTIVITIES AS A MEANS OF PREVENTING DYSGRAPHIA IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The paper describes the system of work of a teacher in development of speech-thought activity among primary school children in order to get over dysgraphia. The theoretical basics of teaching rehabilitation activities as a means of prevention of dysgraphia of younger students are revealed.

**Key words:** younger students, training speech-thought activity, prevention of dysgraphia.

**О.Н. Суртаева, н.с. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru**

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается система работы учителя по развитию речемыслительной деятельности младшего школьника с целью преодоления дисграфии. Раскрыты теоретические основы обучения речемыслительной деятельности как средства профилактики дисграфии младших школьников.

**Ключевые слова:** младшие школьники, обучение речемыслительной деятельности, профилактика дисграфии.

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. Эффективное преодоление дисграфии требует понимания механизмов обучения речемыслительной деятельности, которое должно быть построено с учётом трудностей обучения речемыслительной деятельности.

Особенностью младшего школьника является наглядно-образный тип мышления. Это значит, что для них более значимо смысловое значение слова, чем его внешняя оболочка – звукобуквенный комплекс. Младший школьник сначала воспринимает образ, который заложен в слове, его лексический смысл и только потом определенным волевым усилием переключается на его звуковой состав. Развитие умения переключаться с одного звука на другой – это развитие одной из важнейших функций внимания. А соотношение звучания слова с его понятием говорит о достаточном развитии не только определенных функций, но и о развитии связей между ними. Связи между структурами мозга координируют их работу, настраивая их на совместную деятельность по выполнению определенной задачи. Именно такие связи (функции) и должны формироваться в процессе развития речемыслительной деятельности. На её развитие должны быть направлены все усилия учителя на начальном этапе обучения. Если при помощи специальных упражнений, сформировать эти связи в младшем школьном возрасте, то на последующих этапах обучения чтению и письму вероятность возникновения у ребенка трудностей будет резко снижена.

Развитие отдельных функций и связей между ними является важнейшей задачей всего процесса обучения. При преодолении дисграфии учитель должен уделять внимание как развитию отдельных функций (например, зрения, дыхания, артикуляции, тонкой моторики), так и возникновению между ними прочных связей. Эти связи возникают на условно-рефлекторном уровне между отдельными участками коры головного мозга и обеспечивают взаимодействие психических функций необходимых для успешного обучения.

Кривых С.В. и Аристова Т.А. [1, с. 184-193] считают, что важной задачей в процессе обучения речемыслительной деятельности является функциональное совмещение процессов зрения и артикуляции. Сложность формирования этой связи заключается в том, что процесс зрения является более быстрым по сравнению с процессом артикуляции. Глаз двигается по строчкам текста быстрее, чем читающий успевает проговаривать воспринятые фонемы. Это создает в сознании смешение и наложение друг на друга различных фонем, что приводит к перестановке и замене букв при чтении, непониманию смысла прочитанных слов и другим ошибкам. Чтобы учащиеся могли избежать подобных ошибок, необходимо формировать функциональные связи: между зрением и артикуляцией (при чтении), между зрением и тонкой моторикой (при записи слова).

Механическими навыками, которые способствуют возникновению такой функциональной связи, являются четкая артикуляция гласных звуков, умение выделять слога-слияния и звуки вне слияния и выдерживать при чтении паузу между ними. Пауза необходима для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, а также дать возможность понять смысл прочитанного. После паузы зрение и артикуляция одновременно перемещаются к следующей артикуляторной единице и, таким образом, между ними формируется рефлекторная связь.

Третьей важной задачей учителя в процессе обучения речемыслительной деятельности как средства преодоления дис-

графии является формирование психофизиологической связи между зрением, артикуляцией и дыханием. Для ее выполнения необходимо сначала развитие определенных навыков дыхания при чтении. В настоящее время у многих детей функция дыхания нарушается из-за имеющегося гипо- или гипертонуса мышц. Эти нарушения проявляются в устной речи учащихся и в дальнейшем будут перенесены в письменную речь (чтение и письмо). К таким нарушениям относятся говорение «взахлеб», на вдохе, либо «поверхностное» дыхание в потоке речи. Кроме этого для правильного формирования функции дыхания при чтении, необходимо отрабатывать выделение голосом отдельных смысловых единиц в предложении. Это послужит пропедевтикой ошибок на нахождение границ предложения на письме.

Кроме этого, необходимо формировать у учащихся понимание того, что после произнесенной или записанной артикуляторной единицы необходима пауза. Она нужна для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, чтобы понять смысл прочитанного. После паузы глаз перемещается к следующей артикуляторной единице и мышцы – артикуляторы воспроизводят её артикуляцию. Так между зрительным и кинестетическим анализаторами образуется рефлекторная связь.

Внимание младшего школьника все время необходимо привлекать к тому, как действуют мышцы – артикуляторы во время речедвижения. Осознанность мыслительной деятельности будет проявляться только тогда, когда учащиеся на практическом уровне осознают, что звуки речи могут произноситься по-разному, и эту разность они будут обобщать. Например, от долготы произнесения гласного звука зависит смысл слова; дрожание или спокойствие мышц свидетельствует о звонкости или глухости произносимого согласного звука; поднятый или опущенный корень языка указывает на его мягкость или твердость. Сравнивая звучание фонем при разных положениях мышц – артикуляторов, учащиеся формируют осознанность, гибкость, устойчивость мыслительной деятельности. Вербализуя собственные артикуляционные кинестезии, учащиеся учатся речемыслительной деятельности.

Существующая практика последовательного выделения звуков из слов, а затем чтения слов по орфографическим слогам или целыми словами приводит к тому, что у младших школьников не формируется ритм, который необходим как для развития темпа чтения, так и для формирования навыка письма при профилактике дисграфии. Для того чтобы учащийся мог осознать читаемое, процесс прочтения каждой артикуляторной единицы должен состоять из трёх обязательных элементов. Сначала учащийся должен сосредоточиться на правильной артикуляции (слога-слияния или звук вне слияния), потом ощутить положение мышц-артикуляторов и, наконец, расслабить мышцы.

Таким образом, прочтение каждого слова состоит из трёх важных компонентов: возбуждения, восприятия, расслабления. Только при последовательном и ритмичном воспроизведении артикуляторных единиц учащийся сможет не только овладеть техникой чтения, но и проникнуть в заложенный автором смысл читаемых слов.

Орфоэпическое чтение развивает орфоэпический слух, необходимый для формирования ударения. Орфографический слог, произнесенный отдельно, разрушает ударность слова, так как становится ударным. Именно на начальном периоде обучения чтению упускается возможность развития интеллектуальных умений младшего школьника. Для того чтобы ребенок интонационно правильно прочитал или записал слово, необходимо младшего школьника научить производить определенные действия над звуками речи, где ударение играет ведущую роль.

Главным различительным признаком в системах обучения детей речемыслительной деятельности как средству преодоления дисграфии является решение вопроса о соотношении звука и буквы. На начальном этапе обучения учащихся в качестве основного формулировался принцип, который основывался на том, что сам ребенок постепенно переходит от буквослагательного к звуковому способу восприятия слов во время чтения и записи слова. В ранних букварях звук не воспринимался учеником как первичное, а рассматривался лишь как некое слуховое соответствие зрительно воспринимаемой букве.

Постепенно всё больший акцент ставится на разграничение звука и буквы, на упражнения над чистыми звуками без букв. Характерной особенностью звуковых упражнений является то, что они предшествуют изучению букв. Однако звуковые упражнения при изучении букв не были направлены на связь между звуком и буквой (особенно применительно к йотированным гласным и позиционным чередованием согласных по глухости – звонкости). Впоследствии звуковой способ восприятия постепенно сдал свои позиции под напором нового направления – чтения целых слов. Он характеризуется отчасти возвратом к первому периоду (снова пристальное внимание уделяется букве), отказом от чистых звуков и сосредоточением внимания во время чтения на слоге.

В практической реализации этого принципа происходит смешение понятий «звук – буква», что приводит школьника к определенным трудностям, которые педагог не всегда даже осознает, а не то, что работает с ними. Мы классифицируем трудности обучения, при которых работа с информацией и анализ различных сторон языковых явлений не приводит младших школьников к развитию речемыслительной деятельности, а в конечном итоге – интеллектуальных навыков. В основу классификации положен онтогенетический признак (по Л.С. Выготскому [38]).

1) *Артикуляторные трудности* (по Бельякову В.И. [2]) – трудности, которые возникают в произношении учеником гласных звуков, они связаны с восприятием речевого потока.

Обучение аналитико-синтетической деятельности начинается с процесса, в результате которого ребенок учится воспринимать речевой поток, как единое смысловое единство. В этом процессе используется весь предшествующий опыт ребенка, и опора во время объяснения идет больше на то, что и как чувствует ребенок. Аналитико-синтетическая деятельность основывается на процессе анализа и синтеза: за звуковой оболочкой слова стоит определенный смысл; двигаются губы, значит, произносится звук, напрягается язык – другой звук. Такому анализу может подвергнуться слово любой структуры: у – м, ко – т, к – ро – т. Это самый первый шаг на пути к расчленению речевого потока, когда структурная оболочка слова еще совершенно не отделена от его смыслового значения, но лишь только-только начинает выделяться из него.

Процессу сопоставления ребенок учится во время опознавания доминантности мышц – артикуляторов. Давно замечена такая особенность в русском языке: доминантные мышцы гласных звуков – мышцы лица, а доминантные мышцы согласных звуков – мышцы языка. В русском языке гласных звуков всего шесть: а, э, о, у, ы, и. Выучить произвольную артикуляцию гласных звуков для любого ребенка несложно. По произвольной артикуляции легко можно выделить гласный звук из любого слова. Сама наглядность опирается на мышечное (чувственное) восприятие звуков и четко и доходчиво показывает основные (существенные, как выражаются психологи), характерные черты в изучаемых понятиях о звуках речи.

Элементарный анализ начинается с опознавания артикуляции гласных звуков. Оттого, как ребенок создает акустический образ гласного звука, зависит его восприятие и представление. Типичных ошибок, связанных с нарушением акустики гласных звуков, можно избежать, если:

1) обучать детей произвольной артикуляции гласных звуков;

2) анализировать собственную артикуляцию;

3) соотносить произвольную кинему с гласной буквой.

2) *Фонетические трудности* (по Жинкину Н.И. [3]) – трудности, которые связаны с членением речевого потока, т.к. неправильно поставлено речевое дыхание.

Звук [а], произнесенный с различной интонацией (восклицательной или вопросительной), можно расценить и как речевой поток, и как фонему (отдельный звук). Фонема [а], оформленная графически на письме «а!», «а?», произносится артику-

ляторно одинаково (как фонема), но по смыслу имеет разное значение.

Слова же имеют разную структуру. В лингвистике насчитывается 19 слогов ГС (гласный – согласный). Такое обилие орфографических слогов мешает многим детям освоить темп чтения, так как они не улавливают определенной закономерности в членении слова. Эта трудность снимается, если младший школьник открывает для себя четкую закономерность: любое слово можно разделить на слоги – слияния и звуки вне слияния. Членение речевого потока на слоги – слияния и звуки вне слияния во время чтения или записи слов имеет ряд преимуществ.

Во-первых, слово любой структуры (короткое или длинное) подчиняется такому членению. Во-вторых, такое членение слов развивает у учащихся ритм чтения и письма. При ритмичном чтении младшие школьники быстрее овладевают темпом чтения. Кроме этого, ритмичная запись исключает такие типичные ошибки младших школьников, как пропуски, замены, перестановки букв. В-третьих, во время чтения или записи слова ребенок может сосредоточиться на артикуляции и переключаемости произносимых звуков. Умение сосредоточиваться на произносимых действиях – необходимое условие развития контроля над своими действиями, а значит, развития функции внимания. Л.С. Выготский отмечал, что направленное внимание играет огромную роль для процессов абстракции. Невозможность формирования понятий «... происходит у дебилов... из-за несформированности внимания, потому что у них недоразвиты высшие формы произвольного внимания» [4].

Фонетические трудности у детей связаны с тем, что они не достаточно владеют распределением и концентрацией внимания. Для младшего школьника наибольшую трудность представляет анализ речевого потока, то есть предложения. Но ведь и слово можно рассматривать как речевой поток (от простой структуры, например, «мак» до более сложной структуры, например, «доброжелательность»).

Накопление знаний о звуках речи идет постепенно. Процессы обобщения и абстрагирования звукового потока находят свое отражение в сознании детей от более общего (не дифференцированного) к более частному (дифференцированному).

3) *Фонематические трудности* (по Б.М. Теплову [5]) – трудности, которые связаны с недостатками восприятия учениками акустики звука (т.е. искажение звука – возникает в результате неправильного произношения).

В основе фонематического анализа лежат аналитико-синтетические действия. Самое трудное в этой работе – формирование умения отделять каждый звук в слове от рядом стоящего. Эта трудность возрастает, когда нужно отделить согласный звук от последующего гласного, ведь звуки в слове взаимосвязаны. Младший школьник владеет произвольным вниманием, тогда как восприятие патализации в потоке речи требует способности переключения внимания. Анализ слога – слияния развивает способность младшего школьника операционально мыслить.

Например, произносится слог – слияние «мя». Сначала школьник распределяет внимание на мышцы – артикуляторы: произвольно двигаются губы, значит, произносится гласный звук. Переключая внимание на мышцы языка, ребенок приходит к выводу, что произносится согласный звук. Концентрируя внимание на мышцах языка, ребенок рассуждает: напрягаются мышцы языка, значит, произносится мягкий согласный. Анализ последующего и предыдущего звуков во время чтения или записи слова – залог успешного развития интеллектуальных умений и навыков учащихся.

Фонематический анализ у ребенка и взрослого протекает по-разному. Ребенок чувствует и воспринимает не так, как взрослый, у которого все процессы уже автоматизировались. Фонематический анализ является основой орфографического анализа.

4) *Просодические (интонационные) трудности* (восприятие смысла слова по Л.С. Выготскому «закон увеличительного стекла») [4]. Эти трудности связаны с недоразвитием интонационного оформления речи во время произношения речевых звуков (несовершенство формирующегося речевого дыхания).

Смысл слова воспринимается через ударение. Рассмотрим учебную терминологию. «Ударение – это сильная позиция». Чего – звука или буквы? Неизвестно. Мы говорим: «ударный звук», «безударный звук». И наряду с этим – «правописание безударных гласных» (букв). Путаница понятий звук и буква. Прием, который мы предлагаем в нашей системе, искореняет путаницу понятий звук – буква. Для определения ударения дети учатся

при помощи дыхания «протягивать» гласные звуки, а для определения места ударения «портить» слово при помощи изменения долготы гласных звуков в слове. Любой гласный можно продлить, но ударный гласный в русском языке всегда произносится дольше безударного. И может быть, самое интересное свойство долгого (ударного) звука – его удивительная растяжимость, не искажающая значения слова. Ударный гласный можно тянуть очень долго, а слово останется понятным. Если же растянуть безударный гласный, тогда либо слово превратится в бессмыслицу, либо прозвучит другое слово, совсем с другим значением. Например, «нааааа» вместо «нагааа» (нога), «ааатлас» (карта) – «атлааас» (ткань). Это надежный и ясный ориентир для ребенка.

Таким образом, чтобы выделить в сознании детей акустические признаки речевых звуков, мы подвергали анализу не целое слово, а только слог-слияние, где дифференциальные признаки гласного и согласного через произвольные ощущения мышщ-артикуляторов наиболее ярко проявляются. Учащиеся, сосредоточиваясь на мышцах-артикуляторах, учились распределять, переключать внимание, анализу и синтезу речевых звуков.

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности / С.В. Кривых, Т.А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5(30).
2. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М., 1977.
3. Жинкин, Н.И. Развитие оперативной памяти и орфографической зоркости у учащихся / Н.И. Жинкин, И.Г. Цветкова // Начальная школа. – 1996. – № 1.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды. – М., 1985. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Krivikh, S.V. Obrazovatel'naya sistema intellektual'nogo razvitiya mladshikh shkol'nikov sredstvami rechemislitel'noy deyatel'nosti / S.V. Krivikh, T.A. Aristova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 5(30).
2. Bel'tyukov, V.I. Vzaimodeystvie analizatorov v processe vospriyatiya i usvoeniya ustnoy rechi (v norme i patologii). – M., 1977.
3. Zhinkin, N.I. Razvitiye operativnoy pamyati i orfograficheskoy zorkosti u uchashikhsya / N.I. Zhinkin, I.G. Cvetkova // Nachal'naya shkola. – 1996. – № 1.
4. Vihgotskiy, L.S. Mhshlenie i rechj. – M., 1996.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostey // Izbr. trudih. – M., 1985. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 378

**Muhammed Fadel Muhammed, Surtaeva N.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article reveals the forms of psychological and pedagogical support for students in the educational process in the modern higher education school.

**Key words:** educational process in a university, psychological and pedagogical assistance to a student.

**Мухаммед Фадель Мухаммед**, д-р наук, преп. Аденского университета, Республика Йемен;  
**Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрываются формы психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе в современном вузе.

**Ключевые слова:** образовательный процесс вуза, психолого-педагогическое сопровождение студента.

Психолого-педагогическое сопровождение студента в образовательном процессе – предполагает оказание ему помощи при принятии решения в сложных ситуациях. Мы понимаем психолого-педагогическое сопровождение как *комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия студентом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного и академического выбора, помощь в преодолении трудностей (барьеров, затруднений и т.п.) и создание ситуаций успешности и достижений.*

Генеральной задачей психолого-педагогического сопровождения студента в процессе развития его академической зрелости является расширение его субъектного опыта, помощь в осознании своего профессионального предназначения, обретении академической компетентности. Достижение данной цели в про-

цессе сопровождения возможно через следующие аспекты: педагогические, психологические, организационные, дидактические, технологические, методические, социальные. По сути это все, что является содержательной основой в процессе формирования академической зрелости. Решение задач и самодвижение индивида к конкретной цели требует совершенно иного вида деятельности педагога – педагогической помощи и поддержки, а отнюдь не педагогического воздействия. Таким образом, *под сопровождением мы понимаем метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.*

Мы выделили задачи психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе индивидуально-ориентированного обучения.



## 1. Социальные:

- учить осознанию значимости самостоятельности в жизни;
- помогать усвоению инновационных норм и образцов социального опыта (общения, способов действия, поведения и т.д.);
- помогать формированию самостоятельности как механизма социальной адаптации.

## 2. Педагогические:

- учить оптимистическому преодолению затруднений в процессе обучения;
- закреплять у студентов преобладание стремления к успеху над стремлением избежать неуспеха;
- нацеливать на академическое самообразование и самовоспитание не только в вузе, но и в процессе всей жизни;
- обеспечивать эмоциональную насыщенность жизни студентов, мажорный стиль жизни коллектива

## 3. Психологические:

- формировать положительную учебную мотивацию, познавательный интерес;
- побуждать к проявлению субъектной позиции;
- учить всем видам рефлексии;
- ориентировать в реальном учебном процессе на перспективу с позиции самореализации;
- изменять позицию по отношению к учебной деятельности.

## 4. Организационные:

- создавать условия для фасилитационного взаимодействия;
- создавать условия, обеспечивающие освоение, усвоение и присвоение студентом продуктивных приемов учебной деятельности;
- развивать методы, средства, приемы академической деятельности;
- развивать творческий подход к усвоению опыта самостоятельности.

## 5. Дидактические:

- развивать общеучебные умения и навыки, способствующие осознанию технологических процедур интеллектуального труда;
- формировать у студентов представление об академической зрелости;
- обучать инновационным приемам самостоятельной учебной деятельности;
- помогать в приобретении опыта в сфере академической компетентности.

## 6. Технологическо-методические:

- отбирать методы и формы снятия затруднений в процессе учебной деятельности;
- обучать приемам и техникам самосохранения;
- отрабатывать навыки кооперации сотрудничества;
- создавать атмосферу доброжелательного взаимодействия;
- совершенствовать компьютерно-программные навыки.

Одной из технологий сопровождения студентов в ходе индивидуально-ориентированного процесса обучения, на наш взгляд, являются супервизорские консультации. *Супервизией, или супервизорством*, в психологии изначально называли поддержку, оказываемую клиенту, который сталкивается с конфликтными ситуациями, сложными проблемами общения, имеет негативный опыт взаимодействия, склонен к эмоциональному выгоранию (Н.С. Глуханюк, Д. Джейкобе [1; 2]).

Сейчас супервизия как консультативный метод расширила свои рамки и выступает как педагогическое средство помощи студенту в преодолении любых затруднений, связанных с учебной деятельностью. Супервизорство как сопровождающая техника (или как корректирующее консультирование и обучение) на этапе выполнения самостоятельной работы студентами решает ряд *проблем* академической сферы:

- использование личных ресурсов в преодолении затруднений;
- развитие внутренней мотивации;
- развитие навыков конструктивного взаимодействия;
- развитие рефлексивных процессов;
- развитие волевой активности по преодолению познавательных затруднений.

*Целью* супервизорства является рефлексия студентом себя в самостоятельной учебной деятельности; развитии себя как академически зрелой личности; понимании проблем и конфликтов во взаимодействии с субъектами образовательного процесса; понимании перспектив своего профессионального роста и

избегании эмоционального выгорания. Отсюда основными *направлениями* супервизорской поддержки выступают:

- помощь в осознании характера затруднений обучения и способов их снятия;
- помощь в развитии (и даже обретении) надпредметных умений;
- развитие рефлексивных способностей;
- использование личностных ресурсов с опорой на интернальный локус контроля;
- освоение продуктивного общения.

*Формами и методами* осуществления супервизорской поддержки служат:

- индивидуальные консультации;
- метод самонаблюдения для ведения дневника самонаблюдения;
- проблемные семинары-обсуждения, проводимые в рамках спецсеминаров;
- личный «бизнес-план».

Как видно из перечня, формы и методы связаны с процессом переживания студентом разных психических состояний (например, состояние затруднения в процессе обучения), новых жизненных ситуаций, с освоением нового опыта самостоятельной учебной деятельности. *Результатом* супервизорства является приобретение студентом нового опыта и осознание своих возможностей в процессе формирования своей академической зрелости.

Преподаватели и студенты являются партнёрами согласованного взаимодействия при организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса вуза на основе кредитно-рейтинговой системы обучения. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. [3, с. 183-185] подчеркивают, что в условиях вводимых ФГОС ВПО, четко проявляется необходимость *новых позиций преподавателя*, которые должны быть закреплены в должностных обязанностях, учитываются при распределении нагрузки. Изменение позиции преподавателя требует от него овладение новыми ролями: консультанта, тьютора, модератора групповой работы, куратора образовательной программы и т.д.

Во-первых, совершенно очевидно, что в процессе обучения студент нуждается в консультации, совете компетентного специалиста, каким может являться *академический консультант*. Консультирование – особым образом организованное взаимодействие между преподавателем-консультантом (профессионалом) и студентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность.

Консультант представляет академические интересы студента, готовит информационные материалы и предоставляет их на стендах и сайте, консультирует студентов по вопросам формирования и реализации их индивидуальных учебных планов, принимает от студентов их индивидуальные учебные планы и участвует в составлении рабочих учебных планов на учебный год.

А.П. Тряпицына и др. [4, с. 20-21] выделяют экспертную, проектную и процессную модели консультирования и определяют обязанности академического консультанта:

- консультирование по вопросам использования образовательной среды региона в плане профессионального развития и деятельности по самообразованию;
- рекомендации по ориентации образовательной деятельности на индивидуальное развитие обучающегося в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования;
- консультирование по нормативно-регламентирующему обеспечению образовательного процесса;
- рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Во-вторых, в новых условиях многоуровневого обучения увеличивается роль самостоятельной работы студента. Появляются новые виды самостоятельной работы, преподаватели используют новые формы ее организации.

Самостоятельная работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, когда цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Организационные мероприятия, обеспечивающие нормальное функционирование самостоятельной работы студента, должны основываться на следующих предпосылках:

- самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности;
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Самостоятельная работа требует упорядочения и системной организации, а также организации взаимодействия преподавателя и студента на основе партнерских отношений. Основная задача преподавателя сводится к организации учебной деятельности слушателей и конструировании образовательной среды.

Самостоятельная работа наиболее эффективно проявляется в условиях рейтинговой системы обучения, так как она позволяет осуществлять мониторинг, как всего образовательного процесса, так и успеваемости отдельно взятого студента. Последнее означает переход к индивидуально-ориентированному образованию и стимулирует формирование *академической зрелости студента*.

Поддержку студента в различных ситуациях затруднения в рамках учебного процесса осуществляет *тьютор*. Под *тьюторством* понимается осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой студентов. Тьюторство основывается на следующих принципах:

- Индивидуальный подход к личности.
- Помощь в организации учебного процесса.

Анализ научной литературы позволил синтезировать определения современного понимания тьюторства:

■ *Тьюторство* как поддержка (путь решения проблемы субъектности в образовании). Под поддержкой понимается особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта при решении проблемы.

■ *Тьюторство* как сопровождение (сопровождение реализации образовательной программы, УИРС, НИРС и проектных работ студентов).

■ *Тьюторство* как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития).

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Деятельность тьютора, как и консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом студента. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого студента. Разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности.

Задачи тьютора – помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы; давать обратную связь по выполненным заданиям; проводить групповые тьюториалы; поддерживать студента; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставить возможность связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций.

#### Библиографический список

1. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000.
2. Джейкобе, Д. Супервизорство, техника методы корректирующих консультаций: руководство для преподавателей психодиагностики, психотерапии и психоанализа. – СПб., 1997.
3. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.
4. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-методич. комплекс / под ред. А.П. Тряпичиной. – СПб., 2009. – Ч. 1.

#### Bibliography

1. Glukhanyuk, N.S. Psikhologiya professionalizacii pedagoga. – Ekaterinburg, 2000.
2. Dzheyjkobe, D. Supervizorstvo, tekhnika metodih korrektyruyuthikh konsultacij: rukovodstvo dlya prepodavatelej psikhodiagnostiki, psikhoterapii i psikhoanaliza. – SPb., 1997.
3. Krivikh, S.V. Vihsshee professionalnoe obrazovanie v usloviyakh realizacii FGOS: monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.
4. Organizaciya samostoyatel'noj rabotih studentov po pedagogicheskim disciplinam: uchebno-metodich. kompleks / pod red. A.P. Tryapichinoj. – SPb., 2009. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 37.013:37.013.42

**Tsyuk O.A. STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARTIZATION.**

The article proves the effectiveness of the main approaches to the definitions of «quality», «education» and «quality of education». The author analyzes the standards of higher education, determines the main principles of the International Standards ISO and presents the main elements of the quality management system of higher educational institution.

**Key words:** quality, quality system of university, education quality assessment, standard.

**О.А. Цюк, аспирантка Львовского национального университета им. Ивана Франко, преп. каф. романо-германских языков, Львовская коммерческая академия, г. Львов, E-mail: anaskoangel@i.ua**

## СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПТО СТАНДАРТИЗАЦИИ (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARTIZATION)

В статье обоснованы основные подходы к определению понятий «качество», «образование», «качество образования». Автором проанализированы стандарты высшего образования; определены основные принципы Международных стандартов ISO; представлены основные элементы системы менеджмента качества вуза.

**Ключевые слова:** качество, система качества вуза, оценка качества образования, стандарт.

Вопрос качества образования приобретает особое значение и актуальность в современном мире, поэтому становится предметом исследований научных работников и управленцев-практиков. Так, по мнению С. Николаенко, проблема качества образования в Украине никогда еще не имела такого важного

идеологического, социального, экономического и технического значения, как сейчас [1]. Как утверждает в своем отчете Кристиан Тун, Президент Европейской сети обеспечения качества высшего образования: «Все высшие учебные заведения должны стремиться к усовершенствованию и улучшению образования,

которое они предлагают студентам своей и зарубежных стран» [2, с. 101]. Качественное образование возможно только в том случае, если оно будет соответствовать запросам и возможностям конкретной личности. Это дает основания утверждать, что качество образования должно оцениваться и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования.

Международные стандарты не являются обязательными нормативными документами. Они создаются в Технических комитетах Международной организации по стандартизации (ИСО) на основе лучших национальных стандартов. Организации, выпускающие продукцию или создающие системы качества на основе требований стандартов ИСО, имеют конкурентные преимущества.

Международные стандарты ИСО серии 9000 посвящены менеджменту качества. Основная концепция этих стандартов заключается в определении набора требований и рекомендаций к системе менеджмента качества организации. Наличие системы менеджмента качества в образовательных организациях, разработанных в соответствии с требованиями стандартов ИСО серии 9000, поможет обеспечить их конкурентоспособность на долгосрочную перспективу. За последние двадцать лет было выпущено четыре версии этих стандартов [3, с. 27].

Вопросами мониторинга, диагностики и контроля качества учебного процесса в управлении высшим учебным заведением занимались А.А. Роскладка, М.Е. Скиба, С.Г. Костогрыз, Г.В. Красильникова, О.И. Волков, Л.М. Виткин, Г.И. Химичева, А.С. Зенкин, О.Ю. Павлова, Т. Ф. Мельничук, Т.М. Мисюра и др. Проблемы управления качеством образования проанализированы в работах Л.В. Пшеничной, П.В. Егорова, В.М. Белопольской, И.П. Анненкова, Е.Л. Стрельцова, М.В. Ткаченко, В.В. Левшина, Ю.А. Ляха и др.

Цель статьи – определить основные подходы к определению понятия «качество», «образование», «качество образования»; проанализировать стандарты высшего образования; определить основные принципы Международных стандартов ISO. Разработку системы качества образовательных организаций следует начать с изучения и отбора терминов и определений, применяемых в этой области. Известно, что о терминах не спорят, о них договариваются.

Термин «качество» существует около 2500 лет со времен Аристотеля, который определил, что «качество – это существенная определенность объекта, в силу которой он является данным, а не другим объектом, то есть эта та самая определенность, которая отличает лошадь от стола». Эта трактовка была основной вплоть до XX века. В начале XX в. появился иной термин: «качество – это один из существенных признаков, свойств, особенностей, характеризующих данный объект, например, теплота и холодность, тяжесть и легкость». В этом смысле качество может быть выражено с помощью методов метрологии, товароведения, гравиметрии, калориметрии и других наук [3, с. 11].

Создавая систему качества вуза, необходимо определиться, какую продукцию он выпускает. Еще в 2000 г. В.А. Качаловым были определены основные результаты деятельности вузов:

- образовательные услуги;
- научно-техническая продукция;
- интегрированная продукция на базе научно-технической продукции и образовательных услуг, например, введение в образовательный процесс новых учебных курсов или лекций, основанных на результатах научных исследований и разработок вуза;
- учебно-методическая продукция.

До сих пор наблюдается значительный разброс в толковании содержания термина «качество образования», что объясняется сложностью самих категорий «качество» и «образование», бесконечным разнообразием их определений. И.М. Ильинский в работе (2001 г.) также выделяет следующее: «Проблема качества образования существовала всегда. Сейчас она чрезвычайно обострилась не только в России, но и во всем мире. При этом нет четких критериев понятия «качество образования». Показателей могут быть сотни».

Известный специалист в области менеджмента качества В.А. Качалов в 2000 г. отмечал: «Качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющие им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом».

Качество образования тесно связано с проблемой разработки системы механизмов его мониторинга, анализа и оценки, в связи с возрастающей конкуренцией на международном рынке образовательных услуг. Поэтому начинают создаваться национальные системы оценки качества образования. Так, в результате накопленного опыта и проведенных экспериментов в Европе появились первые четыре системы оценки качества – в Дании, Франции, Нидерландах, Великобритании. В России в 2007 г. Появился проект Концепции Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Технология проведения оценки качества образования включает четыре этапа его оценки по определенной специальности или образовательной программе. Все этапы взаимосвязаны между собой. Организационно-правовое обеспечение образования сегодня осуществляется посредством закона об образовании, государственных стандартов, нормативных документов Министерства образования и науки Российской Федерации. В формировании качества образования главная роль принадлежит государственному стандарту. В него закладываются основные характеристики минимального обеспечения качества образования, а также типология образования, общие технологические характеристики образовательного процесса, критерии оценки и мониторинга качества образования.

Стандарт – это общепринятая норма, которую стараются реализовать образовательные учреждения, чтобы иметь необходимое им общественное признание, соответствовать определенному эталону или образцу качества образования и готовности к осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории [4, с. 13-35]. Стандарты высшего образования – государственный стандарт высшего образования, отраслевые стандарты высшего образования и стандарт высшего образования вузов. Государственный Стандарт высшего образования содержит перечень квалификаций по соответствующим образовательным квалификационным уровням, перечень направлений и специальностей, требования к образовательным и образовательно-квалификационным уровням высшего образования.

Отраслевые Стандарты высшего образования определяют образовательно-квалификационные характеристики выпускников вузов, образовательно-профессиональные программы подготовки, средства диагностики качества высшего образования. Стандарты высшего образования вузов содержат перечень специализаций по специальностям, вариативные части образовательно-квалификационных характеристик выпускников вузов и средств диагностики качества, учебные планы, программы учебных дисциплин [5, с. 871].

Международная организация по стандартизации International Organisation for Standardization (сокращенное название ISO) была основана в 1947 г. и объединяет около 160 стран – членов. Целью ISO как федерации национальных органов по стандартизации является поддержка и разработка единых стандартов, методик проведения тестирования и сертификации, направленных на развитие качественных продуктов и услуг в разных странах и во всем мире. Названия стандартов, разработанных этой организацией, обязательно содержат слово ISO (ICO). Каждые пять лет Международная организация по стандартизации ISO проводит пересмотр своих стандартов. Используя опыт Великобритании (стандарт BS 5750), ISO в 1987 году разработала стандарты серии 9000. В 1994 году после незначительного просмотра, касающегося устранения некоторых противоречий, вышла вторая версия стандартов ISO 9000.

В 2000 году пересмотр стандартов был более основательным. Он учел существующий мировой опыт и научные достижения в области качества, а также требования к стандартам, которые были получены в результате комплексного опроса пользователей предыдущих версий стандарта. Так, было существенно сокращено состав основных стандартов серии 9000 (12 стандартов версии 1994 и еще три стандарта серии 14000, заменено 4 стандарта: ISO 9000, ISO 9001, ISO 9004 и ISO 19011). Последняя ревизия стандартов ISO была начата в 2002 году и закончена в 2009 году.

Стандарт ISO 9000 является введением в трех других ключевых стандартов серии 9000. Он называется «Системы управления качеством. Основные положения и словарь». Последняя версия стандарта вышла в 2005 году (официальное обозначение стандарта ISO 9000:2005). Настоящий стандарт устанавливает принципы и основные понятия управления качеством, описывает содержание серии стандартов и дает перечень терми-

нов и их определений для использования в любой организации. Он играет существенную роль в понимании и применении всей серии. В стандарте приведены восемь принципов управления качеством.

Стандарт ISO 9001 определяет требования к системам менеджмента качества. Он называется «Системы управления качеством. Требования». Последняя версия стандарта вышла в 2008 году (официальное обозначение стандарта ISO 9001:2008). Этот стандарт определяет требования к системам менеджмента качества, если организации необходимо продемонстрировать способность удовлетворения требований потребителей и органов власти. Стандарт включает пять основных разделов, которые определяют требования к видам деятельности организации, которая хочет внедрить систему управления качеством. Эти разделы устанавливают последовательность действий организации для того, чтобы разработать и выпустить продукцию или оказать услугу, которая отвечает потребностям потребителей и регуляторным требованиям. Требования стандарта могут быть применены к любой организации.

Стандарт ISO 9004 вместе со стандартом ISO 9001 является согласованной парой стандартов. Он называется «Системы управления качеством. Руководство по улучшению деятельности». Последняя версия стандарта вышла в 2009 году (официальное обозначение стандарта ISO 9004:2009). Этот стандарт описывает модель устойчивого развития организации любого размера и вида деятельности в постоянно меняющейся экономической среде. Указанная пара стандартов разработана для совместного использования, хотя каждый из них может использоваться отдельно. Структура стандарта ISO 9004 аналогична приведенной выше структуре ISO 9001. Однако по сравнению с последним, ISO 9004 имеет более широкую цель, а именно – удовлетворять не только потребителей (заказчиков), но и все заинтересованные стороны (персонал, инвесторов, владельцев, поставщиков, партнеров, общество). Кроме того, ISO 9004 направляет организацию на достижение не только результата, как степени удовлетворенности потребителя, но и улучшение финансово – экономических показателей деятельности. Стандарт содержит рекомендации для высшего руководства организации по повышению эффективности и не является обязательным для исполнения.

Стандарт ISO 19011 представляет собой руководство по основам аудита, управления программами аудита систем управления качеством и окружающей средой, а также квалификационные требования к аудиторам систем управления качеством и окружающей средой. Он называется «Системы управления качеством. Руководство по аудиту систем менеджмента качества и / или систем экологического менеджмента». Последняя версия стандарта вышла в 2002 году (официальное обозначение стандарта ISO 19011:2002). Этот стандарт обеспечивает руководство по планированию и проведению аудитов систем управления качеством охраны окружающей среды. Он предназначен для аудиторов и организаций, проводящих внутренние и внешние аудиты. Также он может быть использован организациями, которые имеют отношение к сертификации и обучения аудиторов, аккредитации и стандартизации в сфере оценки соответствия [6, с. 11-13].

Серия стандартов ИСО 9000 версии 2000г. Была разработана с целью оказания помощи организациям всех видов и размеров при внедрении и эффективной работе систем менеджмента качества (СМК). В 2001г. международные стандарты ИСО серии 9000:2000 были гармонизированы с российскими стандартами:

- ГОСТ Р ИСО 9000-2001 «Системы менеджмента качества. Основные требования. Словарь». Описывал основные положения СМК и устанавливает для них терминологию;

- ГОСТ Р ИСО 9001-2001 «Системы менеджмента качества. Требования». Определял требования к СМК для тех случаев, когда организации необходимо продемонстрировать свою способность предоставлять продукцию, отвечающую требованиям потребителей и установленным к ней обязательным требованиям, и направлен на повышение удовлетворенности потребителей. Стандарт мог быть применен для целей сертификации;

- ГОСТ Р ИСО 9004-2001 «Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности». Содержал рекомендации, рассматривающие как результативность, так и эффективность СМК. Целью этого стандарта являлось улучшение деятельности организации и удовлетворенность потребителей и других заинтересованных сторон;

- ГОСТ Р ИСО 19011-2003 «Методические указания по аудиту систем менеджмента качества и охраны окружающей среды». Содержал методические указания по аудиту (проверке) систем менеджмента качества и охраны окружающей среды [3, с. 28-29].

Таким образом, ISO 9001 является стандартом требований, а ISO 9000, ISO 9004, ISO 19011 содержат руководящие положения. ISO 9001 определяет, что именно должно быть сделано для создания системы управления качеством, а не описывает, как это сделать. Положения, изложенные в паре стандартов ISO 9001:2008 и ISO 9004:2009, соответствующие принципам менеджмента стандарту ISO 9000:2005. Основные идеи ISO содержатся в восьми ключевых Принципах:

- 1) ориентация на потребителя;
- 2) лидерство руководства;
- 3) участие сотрудников во внедрении стандартов;
- 4) процессный подход к управлению;
- 5) системный подход к менеджменту;
- 6) постоянное совершенствование деятельности;
- 7) принятие решений, основанное на фактах;
- 8) взаимовыгодные отношения с поставщиками [6, с. 13].

Тем не менее, вопрос о применимости требований ИСО 9001:2000 к вузам достаточно остро дискутируется в российской и зарубежной высшей школе.

Известно, что создание, внедрение и сертификация систем менеджмента качества организации, соответствующей требованиям стандартов ИСО серии 9000 является общепринятой гарантией устойчивого качества оказываемых услуг и хорошо отлаженной управленческой системы. Первым образовательным учреждением в Великобритании (возможно и в мире), получившим сертификат на систему управления качеством в образовании, был университет в Волверхемптонес (1994 г.). Первым российским вузом, получившим в начале 2002 г. Сертификат соответствия ИСО 9001:2000, был Томский политехнический университет [3, с. 33].

Важно, что стандарты ISO не содержат готовых рецептов повышения качества образования, а предоставляют лишь общие требования, поэтому каждое учебное заведение имеет строить собственную систему качества [7, с. 12].

Образование должно доказывать свое качество не только перед государственными органами, но и перед обществом, потребителями образовательных услуг, а также – мировым сообществом. Один из возможных путей, который позволит вузам выстоять в жесткой конкурентной борьбе на рынке услуг в сфере высшего образования, является разработка и внедрение систем менеджмента качества в соответствии с требованиями международного стандарта ISO 9001-2000 «Системы менеджмента качества. Требования». При этом следует понимать, что система качества может только помочь вузам в достижении упомянутых ожиданий и является одним из средств для достижения целей, стоящих перед организацией, но сама по себе система качества не способна привести к улучшению учебного процесса или качества образовательных услуг, она не может решить всех проблем вузов [8, с. 212-214].

Таким образом, следует отметить, что опыт использования основных стандартов ИСО серии 9000 необходимо тщательно изучать с целью целесообразности использования отдельных стандартов качества высшего образования в высших учебных заведениях Украины. В частности, дальнейшего исследования требуют разработка и использование единых критериев и стандартов гарантии качества высшего образования, создание и внедрение систем качества вуза на базе различных моделей системы качества, создание, развитие и гармонизация национальных систем аккредитации образовательных программ Европейских стран.

#### Библиографический список

1. Пшеничная, Л.В. Управление качеством высшего образования: Болонский процесс – Украина [Э/р]. – Р/д : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5/06.pdf>

2. Университетское образование: учеб. пособ. для студ. спец. «Финансы и кредит» / П.В. Егоров, В.Н. Белопольская. – Донецк, 2011.
3. Левшина, В.В. Система качества вуза: монография. – М., 2013.
4. Механизм управления качеством образования в образовательном учреждении: монография. – М., 2013.
5. Энциклопедия образования / гл. ред. В.Г. Кремень. – М., 2008.
6. Мониторинг, диагностика и контроль процессов в управлении высшим учебным заведением: монография. – Полтава, 2012.
7. Мониторинг качества учебного процесса в высшем учебном заведении: монография / М.Е. Скиба, С.Г. Костокрыз, Г.В. Красильникова. – М., 2009.
8. Павлова, А.Ю. Культурная интеграция отечественных высших учебных заведений в Европейскую образовательную среду / А.Ю. Павлова, Т.Ф. Мельничук, Т.М. Мисюра. – Киев, 2012.

## Bibliography

1. Pshenichnaya, L.V. Upravlenie kachestvom vihshego obrazovaniya: Bolonskiy process – Ukraina [Eh/r]. – R/d : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5/06.pdf>
2. Universitetskoe obrazovanie: ucheb. posob. dlya stud. spec. «Finansih i kredit» / P.V. Egorov, V.N. Belopol'skaya. – Doneck, 2011.
3. Levshina, V.V. Sistema kachestva vuza: monografiya. – M., 2013.
4. Mekhanizm upravleniya kachestvom obrazovaniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: monografiya. – M., 2013.
5. Ehnciklopediya obrazovaniya / gl. red. V.G. Kremenj. – M., 2008.
6. Monitoring, diagnostika i kontrolj processov v upravlenii vihschim uchebnim zavedeniem: monografiya. – Poltava, 2012.
7. Monitoring kachestva uchebnogo processa v vihsstem uchebnom zavedenii: monografiya / M.E. Skiba, S.G. Kostogrih, G.V. Krasil'nikova. – M., 2009.
8. Pavlova, A.Yu. Kul'turnaya integraciya otechestvennykh vihsstikh uchebnykh zavedenij v Evropejskuyu obrazovatel'nyuyu sredu / A.Yu. Pavlova, T.F. Mel'nichuk, T.M. Misyura. – Kiev, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 37. 037. 1: 394. 3 (571. 513)

*Shvalyova T.A. THE RESEARCH OF THE YOUTH GAMES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND PHYSICAL PERFECTION OF THE KHAKAS ETHNIC GROUP.* The rebirth of national games, customs and traditions is the way of creation of a national system of physical upbringing. It is stated in the paper that the knowledge about its own traditional physical culture is necessary to representatives of the Khakas ethnic group. The study concludes that the youth games stimulate the physical perfection of a man.

**Key words:** game, physical qualities, physical perfection, competitions, moving skills, social conditions.

*Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЕЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВО ДУХОВНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХАКАССКОГО ЭТНОСА

Возрождение национальных игр, их традиций и обычаев является способом создания народно-национальной системы физического воспитания. Знания о своей традиционной физической культуре необходимы ее носителям – хакасскому этносу. Молодежные игры способствуют физическому совершенствованию человека.

**Ключевые слова:** игра, физические качества, физическое совершенствование, состязания, двигательные навыки, социальные условия.

Целью нашей работы является исследовать национальные молодежные игры и состязания как средство физического и духовного совершенствования хакасского этноса. Материал для исследования собирался из архивных документов Красноярского края и Республики Хакасия, Хакасского государственного музея, Минусинского музея им. Н.М. Мартынова, археологических и этнографических материалов, сведений информаторов, научных исследований В.Я. Бутанаева, Е.К. Яковлева, Е.А. Покровского, Р.Я. Сунчугашева.

Первый период средневековья был особенно важным в истории физической культуры сибирских народов. Утверждались новые взгляды на воспитание человека, а использование национальных игр оказывало влияние на становление общей и физической культуры общества. Исторические источники (в работах В.Я. Бутанаева, В.Ф. Бурова, Г.Н. Потанина, В.В. Радлова и др.) свидетельствуют о высоком воинском мастерстве кыргызов, их ловкости в бою, физической выносливости, закаленности и дисциплинированности, которые развивались в процессе занятий трудом и самобытными формами военно-физической подготовки. В случае военных действий в поход выступало все взрослое население, способное носить оружие. Поэтому каждый мужчина имел оружие и умел обращаться с ним. О различных видах игровых упражнений и игр, бытовавших в народе повествуется в летописях и былинном эпосе. Мы делаем заключение, что в этот период физическое воспитание носило военно-прикладной характер и способствовало развитию физических качеств и военно-прикладных навыков. Систематические набеги, войны между племенами, суровый климат, страх за родных –

все это заставляло народ уделять большое внимание физическому воспитанию детей и молодежи.

Е.А. Покровский отмечал, что в жизни народа различного вида игры и игрища с древнейших времен занимали весьма видное место. Он один из немногих, обращая внимание на такую особенность народных игр, как отражение в них истории той или иной нации. Он подчеркивал, что национальные игры имеют большое воспитательное значение, так как требуют самого обширного участия всех духовных и телесных сил [1].

Этот подтверждает Д.А. Данилова (1995.), которая в своих научных работах раскрывает роль этнической педагогики в физическом воспитании порастающего поколения. В диссертации В.Я. Ельдепова (2007) освещаются национальные виды спорта Горного Алтая. Докторская диссертация Х.Д.-Н. Ооржак посвящена содержанию национальных игр Южной Сибири. (1995). По национальным играм хакасского народа научных исследований не проводилось.

Анализируя национальные игры, можно говорить, что характер народа, бесспорно, накладывает отпечаток на многие проявления жизни людей. Этот характер сказывается также и на молодежных играх, отражаясь в них тем резче и отчетливее, а значит с большей свободой для проявления своего национального характера. К 18 годам хакасская молодежь достигала высокого уровня физического развития и подготовленности. В связи с этим существенно менялась роль национальных игр, состязаний для этого возраста. Игры служили не только для формирования специфических умений и навыков, необходимых для ведения промыслов и домашнего хозяйства, но и для дальней-

шего физического совершенствования и психического развития молодого организма.

По историческим описаниям П.С. Паласа (1773) у народов Сибири популярны были игры: с камнями, палками, в кости, с предметами, со стрельбой из лука, метание аркана, дробика, пики, копья, которые отражали социальную жизнь народа, в них проявлялись различные виды деятельности, национальные устои, семейные обычаи. По нашему мнению, игры хакасов, основанные на народных игровых традициях, обрядов и обычаях, имели значительное преимущество перед другими воспитательными средствами в этнопедагогике. Это подтверждается архивными документами и научными исследованиями многих авторов. Так, профессор В.Я. Бутанаев утверждает, что в начале зимы охотники проводили состязания на лыжах – называется «Сана». Эти состязания были проверкой физической готовности молодых людей к охотничьему сезону. В других играх, таких как «Нортпас» или «Миргене атыс» состязались не только в беге на лыжах, но и добавляли еще и стрельбу из лука по мишеням или у поворотного пункта подвешивали «добычу», а охотник должен ее сбить стрелой и принести ее на финиш [2].

В древних сказаниях, легендах, былинах, сагах умение быстро передвигаться на лыжах преподносилось как главное достоинство человека. Неудивительно, что все герои древнего эпоса всегда были умелыми лыжниками и храбрыми воинами.

Зимние игры не только развивали физические качества, но и способствовали активизации психических функций: памяти, воображения, внимания, восприятия. Кроме того, у молодых охотников формировалось умение ориентироваться в тайге, лесу, в горах и воспитывали нравственные качества: проявляя находчивость, смелость, взаимовыручку.

По данным историческим сведениям до присоединения Хакасии к России местное население проводило турниры «чыдасазыс» – поединки на конях с копьями. Турниры проводились летом во время общественных праздников. Как описывает В.Я. Бутанаев, участники поединка одевались в войлочные и кожаные доспехи (хуях), голова закрывалась шлемом (тулафа). Турнирная пика (чыда) на ударном конце имела тупое деревянное утолщение. Согласно правилам, надо было на полном скаку сбить всадника с лошади. Наносили удары пикой только в закрытую броней грудь. Проведение таких поединков формировало у молодежи навыки владения оружием для военных целей. В настоящее время такие поединки в Хакасии не проводят, память о них сохранилась только в фольклорных произведениях [2].

Игры с промысловой направленностью в этот возрастной период отличаются разнообразным двигательным содержанием и знаниями и навыками ведения промыслов. Это такие игры, как: «Ухчаа ойыны», «Салбыдан тастааны» и «Миргене атыс» и «Ырахха атыс» – стрельба из лука по бабкам, в цель и на дальность и вверх, а также игры, связанные с метанием аркана и пращи («Ходыр инек», «Мечеек» – метание дробика, «Урух» – метание лассо, «Салбы» – метание пращи, остроги), которые развивали меткость, глазомер, координацию движений. Из анализа этнографических источников и научных исследований по истории Хакасии было выявлено, что если в играх детей 7-14 лет использовались предметы (игрушечные лук и стрелы), то в молодежных играх существовало настоящее оружие для метания и стрельбы, существенно были более строгие правила, усложнялось содержание, предъявлялись более сложные требования к выполнению упражнений: точность, меткость, скорость, количество попаданий, количество очков и др. Именно такие игры закладывали тот мощный двигательный фундамент для физического совершенствования молодого человека.

Молодежь уже владела навыками ведения домашнего хозяйства, а игры и состязания служили проверкой физической готовности, необходимыми в скотоводстве и военном деле. У хакасов каждый мальчик и девочка (с пяти лет) умели верхом ездить на лошади. Конные состязания пользовались большой популярностью среди населения в воскресные дни, на праздниках, свадьбах, на встрече родов. Обычно состязались в трех аллюрах: халыхтан – галопом; чортып – рысью и чорФалап – иноходью. Соревнования проводились раздельно. Однако иногда проводились забеги на выносливость, дистанция достигала 50 км. В конных состязаниях «Чарыс» необходима объездка необученных лошадей. Здесь, кроме силы и ловкости нужна своеобразная сноровка, знания о нраве и повадках лошадей, конечно же, смелость. Проводимые конные скачки «Аттар чарызы» (до 3-х км), «Атнан чарыс» – бег с лошадей (бегун и лошадь на

старте, лошадь ставят головой назад, по сигналу бегун должен бежать, а наездник развернув лошадь, пускаться вдогонку) и увлекательное зрелище догони девушку – «хысты тут» (юноша не только должен догнать ее, но и на полном скаку поцеловать) вызывали восторг, восхищение или смех у зрителей [3].

По исследованиям Р.Я. Сунчугашева выявлено, что каждый юноша мечтал стать сильным, храбрым, выносливым, смелым, так как он будет защитником своего рода. Проводимые состязания сыграли большую роль в становлении личности молодого человека, в которых он должен проявлять не только физические способности, но и нравственные качества. Умение вести честную борьбу, воспитывать находчивость, терпимость к сопернику, проявлять волевые качества и др. Главное внимание в этих состязаниях и играх было направлено на результат своих действий. В выборе тактики и путей достижения победы они проявляли большую самостоятельность. Особенно это проявлялось в единоборствах. Например, поясная хакасская борьба «Курес» это не только демонстрация силы и совершенной техники, а главное – необычайной пластичности всего тела. По древней традиции идти перед зрителями борец должен так, чтобы осанкой и движениями тела напоминать льва. Борец должен владеть значительным количеством технических действий, приемов, обладать большой выносливостью, силой и быстротой. Борьба характеризуется комплексным проявлением физических качеств, при различных соотношениях уровней их развития. Мгновенное опережение противника, прием или контрприем, – и участник получает выигрышные баллы. Таким образом, совершенно очевидно большое значение в схватках имеет физическая подготовка и волевые качества [4].

Увлекательные соревнования по вечерам устраивали молодые люди, связанные с бегом и прыжками: прыжки с шестом, прыжки на одной ноге, многоскоки, прыжки на одной ноге с догонялками, прыжки с опорой на палку через предметы и через забор. Прыжковые упражнения развивали силу и прыжковую прыгучесть ног, гибкость и скоростно-силовые способности. А такие игры как нахождение предметов развивали у молодежи: память, воображение, внимание. К ним мы относим: нахождение кушака «Хур талазых», популярная игра «ис салызах», игра «Мелей тастазах» – поймай рукавицу, «Хазых табызах» – нахождение альпика, «Пас тудызах» – держание веревки и др. Увлекательные игры «Верхом на коне» и «Прыжок на спину» присутствовали на многих вечерних развлечениях, которые вызывали юмор, восторг и смех у всей молодежи и взрослых.

Научные исследования автора доказывают, что игры объединяли людей в зимние вечера, способствовали сплочению коллектива и возникновению отношений между людьми, развивали творческие способности: интуицию, слуховую память, умение быстро реагировать на внезапно возникающие сигналы, умение самостоятельно в короткий срок принимать решения, что и определяет степень развития и характер взаимосвязи его физических качеств. Это находит подтверждение в таких играх как: «Тас хапханы» – поднятие камня, «Хурнан тартызары» – перетягивание ремнем, «Кізі хапханы» – поднятие партнера, «Хана азыра тастааны» – перебрасывание камня через забор, «Соортеп пазыс» – хождение с гириями, переноска бревна, а в силовом состязании «Рукоборье» участие принимали не только молодые парни и мужчины, но и девушки, женщины. В этом состязании были и следующие варианты: когда по жребию участник кладет руку на стол тыльной стороной, соперник прижимает ее своей. По сигналу нижний пытается поднять руку, а соперник не дает это сделать. Проведение таких поединков было зрелищным и захватывающим [5].

Конечно, мы согласны с мнением выдающегося И. Хейзинга, который во многих своих блестящих работах делает выводы, что игра – необходимый способ жизни, объективная основа нашего существования. Если же эту трактовку применить к традиционной игре, то она вполне подтверждает это положение. Игры долгое время являлись инструментом воздействия на ход исторических событий в обществе и природе, посредниками между людьми и божествами. Мы не имеем достаточных сведений о том, что какие были традиционные игры у древних народов и племен, населяющих Южную Сибирь. Однако, изучая летописи, эпос, сказания и предания, которые указывают на то, что игры существовали всегда у каждого этноса. Можно заметить, что игры отличаются, с одной стороны, большим разнообразием, с другой – большой подвижностью и эмоциональностью. Все это указывает на то, что они получили свое начало среди этноса, любящего ловкость, быстроту и выносливость.

Мало найдется способов, приемов, форм проверки физических и духовных сил человека; которые могли бы сравниться с теми, которыми располагает игровая культура. В состязаниях, играх, связанных с борьбой, соперничеством, высокими нагрузками, насыщенными противоречиями, дает наиболее богатую, содержательную информацию о степени готовности человека к действиям в сложных условиях. В ходе исследования выявлено, насколько разнообразны и увлекательны народные игры и состязания хакасов. Они не только развивают физические качества, но и способствуют преодолевать трудности, воспитывать волевые качества, умение проявлять хладнокровие, дружелюбие, находчивость, самообладание, выдержку и др. Это находит яркое подтверждение в национальном культурно-спортивном празднике «Тун пайрам», который считается одним из средств духовного и физического возрождения национальной культуры этноса, взаимообогащения культур народов, проживающих на территории Республики Хакасия [6].

В заключении можно сделать выводы: молодежные игры являются частью общей культуры этноса; в основу игр заложены трудовые действия народа для подготовки молодежи к жизни и военной практике. Использование народных средств физической культуры в этнопедагогике способствовало позитивному воспитательному процессу на становление личности, воспитанию духовных ценностей и физическому совершенствованию хакасского этноса.

#### Библиографический список

1. Покровский, Е.А. Детские игры, преимущественно русские. – СПб., 1887.
2. Бутанаев, В.Я. Детские игры и спортивные состязания народов Хакасии / В.Я. Бутанаев, А.А. Верник. – Абакан, 1995.
3. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог Этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900.
4. Сунчугашев, Я.И. Материалы по народным играм хакасов // Ученые записки ХакНИИЯЛИ. – Абакан, 1963. – Вып. IX.
5. Швалева, Т.А. История физической культуры Хакасии с древнейших времен. – Абакан, 2012.
6. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в физическом воспитании хакасского народа: монография. – Абакан, 2012.

#### Bibliography

1. Pokrovskiy, E.A. Detskie igrih, preimuthestvenno russkie. – SPb., 1887.
2. Butanaev, V.Ya. Detskie igrih i sportivnihe sostyazaniya narodov Khakasii / V.Ya. Butanaev, A.A. Vernik. – Abakan, 1995.
3. Yakovlev, E.K. Ehtnograficheskiy obzor inorodcheskogo naseleniya dolin Yuzhnogo Eniseya i Objhyasnitel'nyy katalog Ehtnograficheskogo otdela muzeya. – Minusinsk, 1900.
4. Sunchugashev, Ya.I. Materialih po narodnim igram khakasov // Ucheniye zapiski KhakNIYaLI. – Abakan, 1963. – Vihp. IX.
5. Shvaleva, T.A. Istoriya fizicheskoy kul'turiy Khakasii s drevneyshikh vremen. – Abakan, 2012.
6. Shvaleva, T.A. Nacionalniye igrih i sostyazaniya v fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 796; 374

**Eydelman L. POSSIBILITIES OF THE ARTS IN ACHIEVING OF EFFICIENCY OF CREATIVE AND HEALTH-IMPROVING ACTIVITY.** The work describes the main functions of the arts. Some conclusions are made about the fact that their fundamental and potential opportunities are a serious reason for the introduction of the art of dancing into the educational system of improving orientation as an equal participant in the pedagogical process. The researcher states that the use of arts also contributes to a more profound disclosure of internal interrelations between dance art and the creative and health-improving activities.

**Key words:** creative and health-improving activity, arts, education.

**Л.Н. Эйдельман**, канд. пед. наук, генеральный директор НОУ «Учебный центр фитнеса «Натали», г. Санкт-Петербург, E-mail: info@Natali-fitness.spb.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ДОСТИЖЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены основные функции искусства. Сделаны выводы о том, что их принципиальные и потенциальные возможности являются серьезным основанием для введения танцевального искусства в образовательную систему оздоровительной направленности как равноправного участника педагогического процесса и способствуют более глубокому раскрытию внутренних взаимосвязей между танцевальным искусством и креативно-оздоровительной деятельностью.

**Ключевые слова:** креативно-оздоровительная деятельность, искусство, образование.

Уникальным свойством искусства является отсутствие в нём каких-либо готовых «волшебных» экспресс-методик оздоровления человека. Но огромный оздоровительный потенциал, заключённый в танцевальном искусстве, открывает педагогу путь к размышлению о взаимосвязи танца с состоянием здоровья, физическим развитием и поиску новых знаний в отношении социально-педагогических детерминант в креативно-оздоровительной деятельности (КОД) [1, с. 137-146].

С точки зрения специалистов в области педагогики искусства специфические функции образования (образовательная, рекреативная, оздоровительно-реабилитационная и др.) равны основным функциям искусства. Мы не можем согласиться с таким суждением, и поддерживаем мнение И.И. Ирхен [2] о том, что рядоположенность искусства и образовательной деятельности порождает свои функции, поскольку каждая область науки при-

вносит своё видение проблемы, свои конкретные цели, задачи, направления, формы. При этом они обуславливают создание активной творческой среды вокруг проблем, связанных с содержательной стороной КОД.

Многозначность понимания искусства определяет и его многофункциональность. Рассмотрим основные функции искусства, которые приоритетно упоминаются философами и учёными.

**Преобразующая функция искусства** обуславливает его гуманистический потенциал в становлении человека. Эта функция искусства непосредственно выявляется в реформировании социума и связана с духовной деятельностью самого человека. Всё это имеет прямое отношение к КОД, причём отношение существенное, ставящее в основу любой педагогической деятельности благо и счастье ребёнка, основанное на предпочтениях и образовательных запросах детей и их родителей.

**Компенсаторная функция искусства** взаимосвязана со сложными психологическими механизмами личности, замещением видов деятельности на разных уровнях. На психофизиологическом уровне искусство предоставляет человеку отдых, рекреацию, мобилизует силы. На психологическом уровне происходит эмоциональное оздоровление человека, разрешение его внутренних конфликтов, освобождение от психологического напряжения, фрустрации и неврозов. На социально-психологическом – компенсируется неудовлетворённость социальных потребностей, необходимых для личностного самоутверждения [2, с. 88]. Терапевтическое значение танца, его исцеляющие свойства были замечены в глубокой древности и использовались при лечении различных заболеваний. Недаром З. Фрейд видел в искусстве «лекарство от неврозов». Данная функция помогает детям преодолеть непонимание окружающих, учит прислушиваться к собственным чувствам, подвергать их рефлексии, тем самым адекватно реагировать на жизненные ситуации.

**Познавательная-эвристическая функция (искусство как знание и просвещение)** реализуется посредством систематического получения знаний о разных видах искусства, помогает ребёнку понять смысл деятельности, освоить законы красоты, формирует основы образного мышления. При этом основой знаний является практическая деятельность, которая нацелена на реализацию возможностей в, особой, образной форме [3] и творческое применение полученных знаний из области искусства. В результате познания искусства у детей формируется эмоционально-образное мышление, мощное творческое воображение, стимулирующее продуктивную деятельность. В этой связи получаемые знания, умения и навыки могут рассматриваться в качестве «инструментов» для обретения духовной культуры [2, с. 86].

**Коммуникативная функция** в искусстве рассматривается философами как общение, затрагивающее чувства, мысли и идеалы личности (М.М. Бахтин, М.С. Каган). Ценность коммуникативной функции, средством которой является искусство, кроется в духовном обогащении детей, в способности преодолевать пространственно-временные границы, языковые и этические барьеры, что позволяет ребёнку приобщиться к историческому и национальному опыту разных времён и народов. Замеченная ещё в глубокой древности сплавляющая сила танцевального искусства влечёт к духовному единению педагогов и воспитанников, позволяет преподавателю решить проблему неоднородности группы занимающихся детей, т.к. «многоплановость» (Ю.М. Лотман) искусства позволяет получить из него разную по объёму, ёмкости и значимости информацию в зависимости от заинтересованности потребителя.

**Информационная функция искусства** (искусство как общение) транслирует идею, смысл, информацию об определённой культурной среде. В век информации эта функция должна встраиваться в методологию гуманитарного познания [2], сущность которого обозначена М.М. Бахтиным – не точность познания, а глубина проникновения. Поэтому данная функция в первую очередь призвана интегрировать возможности искусства на все уровни образования детей.

**Воспитательная функция искусства** выделена многими исследователями в качестве педагогической доминанты (Ю.Б. Боров, М.Б. Готов, В.П. Силин, А.С. Фомин и др.). Исследованиями доказано, что под воздействием искусства всё самое сокровенное становится доступным, педагогические воздействия воспринимаются детьми безоговорочно, не наталкиваясь на защитные реакции и сопротивления извне. Н.Ю. Сергеева [4] отмечает, что с помощью искусства педагог способен без назидания и излишнего «дидактизма» демонстрировать воспитанникам нормы и модели поведения, возможные последствия тех или иных действий, формировать ценностное отношение к событиям, людям и самому себе. Всё это содействует социализации личности, утверждению её самостоятельного значения и в содержательно-смысловом отношении совпадает со сферой воспитания.

**Внушающая функция искусства** обусловлена особенностью своеобразного, почти гипнотического воздействия искусства на человеческую психику. Через эмоциональное сопереживание способно формировать духовные идеалы [2, с. 8].

**Эстетическая функция искусства** осознаётся с древности. Искусство является своеобразным эталоном красоты, по которому можно оценивать результаты всех видов человеческой деятельности [2, с. 87]. Учитывая, что эстетические представления детей формируются во многом их деятельностью, можно и нужно воспитывать культурологические качества: восприятие красоты двигательных действий, привитие музыкального вкуса, формирование основных навыков поведения (стиль поведения и общения, походка и др.). Посредством этой функции у детей пробуждается чувство прекрасного, формируется духовно-нравственный облик.

**Гедонистическая функция** (искусство как наслаждение) обусловлена способностью искусства возбуждать чувство эстетического удовольствия и наслаждения, получать истинное наслаждение от владения навыками искусства. Проявляется в тех видах двигательной активности, которые доставляют детям радость, восторг, ощущение счастья, где создана атмосфера психологического комфорта, доверия и доброжелательности. С педагогической точки зрения значимым является предположение Н.Ю. Сергеевой [4, с. 43] о том, что от качества реализации гедонистического потенциала в образовательном пространстве во многом зависит и последующее отношение человека к данной сфере.

Рассматривая функции искусства, мы сделали выводы о том, что их принципиальные и потенциальные возможности являются серьёзным основанием для введения танцевального искусства в образовательную систему оздоровительной направленности как равноправного участника педагогического процесса и способствуют более глубокому раскрытию внутренних взаимосвязей между танцевальным искусством и КОД. Поскольку природа искусства тесным образом смыкается со смыслами и целями образования, справедливо предположить, что педагогический потенциал искусства может быть намеренно актуализирован при организации образовательных процессов [4, с. 49].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что благодаря своей полифункциональности или многогранности *танцевальное искусство* всегда остаётся интересным для специалистов по физической культуре, педагогике, медицине, психологии и др.

Многолетняя педагогическая практика и психолого-педагогические исследования показали, что именно танцевальное искусство в силу особой специфики его содержания оказывает мощное воздействие на психосоматические процессы, мобилизует резервные силы человека, благоприятно воздействует на здоровье ребенка и стимулирует творческое воображение. Немаловажно отметить, что именно творчество даёт возможность раскрыть способности детей, их богатый внутренний мир и подарить ощущение значимости, индивидуальности.

Креативно-оздоровительная деятельность теснейшим образом связана с развитием личности, так как в процессе танца участвуют не отдельные функции (память, внимание, восприятие, воображение), а личность ребёнка в целом. Практикой доказано, что кроме умения красиво двигаться, хореографические упражнения и танцы, выполняемые под музыкальное сопровождение, обладают специфическим свойством влиять на психику ребёнка, его эмоциональное состояние. Танцуя, дети незаметно для себя начинают испытывать определённые чувства и настроения. При этом активизируются физиологические и психические функции ребёнка: усиливается частота сердечных сокращений, расширяются кровеносные сосуды, повышается обмен веществ и т.д.

Всё сказанное выше подводит к логичному выводу о том, что возможности искусства позволяют достичь высокой эффективности в креативно-оздоровительной деятельности.

#### Библиографический список

1. Эйдельман, Л.Н. Танцевальное искусство в контексте проблемы укрепления здоровья детей дошкольного и школьного возраста // Вестник АРБ им. А.Я. Вагановой. – СПб., 2012. – № 27(1).
2. Ирхен, И.И. Региональное образование в сфере культуры и искусства в глобализирующейся России: монография. – М., 2012.
3. Неменский, Б.М. Познание искусством. – М., 2000.
4. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра. пед. наук. – Чебоксары, 2010.



## Bibliography

1. Ehydeljman, L.N. Tancevaljnoe iskusstvo v kontekste problemih ukrepleniya zdorov'ya detej doskol'nogo i shkol'nogo vozrasta // Vestnik ARB im. A.Ya. Vaganovoy. – SPb., 2012. – № 27(1).
2. Irkhen, I.I. Regionalnoe obrazovanie v sfere kul'tur i iskusstva v globaliziruyemykh Rossii: monografiya. – M., 2012.
3. Nemenskiy, B.M. Poznanie iskusstvom. – M., 2000.
4. Sergeeva, N.Yu. Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noy podgotovki buduthego uchitelya: dis. ... d-ra. ped. nauk. – Cheboksari, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

*Krivykh S.V., Surtaeva N.N., Surtaeva O.N. INNOVATIVE PROCESSES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS.* The article attempts to analyze the investigations published in the journal of "World of Science, Culture, Education" for the last three years, which concern innovative processes for training of teachers in modern sociocultural conditions.

**Key words:** innovations in education, socialization of innovation, training of teachers, modern sociocultural conditions.

**С.В. Кривых**, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;  
**Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф., зав. лабораторией ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург; **О.Н. Суртаева**, н.с. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье предпринята попытка проанализировать исследования, опубликованные в журнале «Мир науки, культуры, образования» за последние три года, в которых раскрываются инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях.

**Ключевые слова:** инновации в образовании, ресоциализация инноваций, подготовка педагогов, современные социокультурные условия.

«...Любые инновации обречены на провал, если они не «сопоставлены» с человеческой поддержкой, с реальной программой воспитания, обучения и развития людей, которые должны внутренне принять предлагаемые им извне целевые установки.»

Б.С. Гершунский

Об инновационных процессах, сегодня говорят практически во всех сферах человеческой деятельности. Рассматриваются, дискутируются различные аспекты, мало исследуемой остается проблема механизма внедрения новаций на поведенческом уровне. Процесс ресоциализации инноваций как теоретическая проблема педагогики остается открытой. На наш взгляд, для разработки механизма ресоциализации необходимо рассмотреть сущность и этапы инновационных процессов, именно детальное изучение этапов новаций поможет открыть этот механизм.

По нашему мнению, инновационный процесс определяет двойственной природой инновации: как непосредственного опыта, формирующегося в рамках конкретного вида деятельности (научно-исследовательской, педагогической и др.), с одной стороны, и как нового опыта, получившего общесоциальное и общекультурное значение в качестве устойчиво воспроизводимого элемента общественной практики, явления, с другой. Инновационный процесс представляет собой механизм поэтапного перевода нововведений из сферы непосредственного опыта в сферу опыта общественно-исторического.

В процессе прохождения жизненного цикла, или, как считает Кривых С.В. [1, с. 106-111], его взаимодействия с социокультурной средой, вскрываются противоречия самого нововведения, углубление которых либо гармонизирует отношения, либо приводит к отрицанию самого нововведения, его распаду. Анализ инновационных процессов показывает, что жизненный цикл теорий и концепций, несущих инновационные подходы, зависит от ряда обстоятельств: характера и степени общественного востребования возможных результатов, силы и направленности инновационного потока, его организованности; подготовленности условий для осуществления новаций, степени сопровождения среды, кадрового обеспечения, социокультурных особенностей

региона. В современных условиях, на наш взгляд, препятствуют продвижению новаций: сложность, запутанность, переменность социокультурного, образовательного пространства, консерватизм, инерция, приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и на практике, инертность, а в чем-то и агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования, его инновационных преобразований, отсутствие организационных структур управления инновационными процессами в различных образовательных учреждениях, отсутствие механизмов, позволяющих быстро реагировать на появляющиеся новации, осваивать и активизировать субъектное образовательное поле.

Жизненные циклы новаций, новых концепций, в теории и практике имеют определенное своеобразие. В первом случае инновационные процессы проходят в разных вариантах такие этапы [2, с. 133-135]:

1. Возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках, при определенных ситуациях.

2. Расширение концепции и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность.

3. Постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного эффекта. Этот этап заслуживает самого пристального изучения при рассмотрении вопроса ресоциализации новаций.

4. Вошедшая в практику концепция начинает работать, однако «чудо», естественно, не происходит, начинается охлаждение и разочарование. Одной из причин мешающей полной ресоциализации является инверсия и интеграция с традиционным.

5. Теория совершенствуется, приспосабливается к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, интеграции с другими теориями.

Второй вариант – подходы и концепции, рожденные в практике, проходят в своем развитии несколько иной характерный цикл: рождение идей и их постепенная реализация в методических средствах, борьба за утверждение и признание разработок, выраженные притязания на универсальность. Что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культу-

ры создателя системы, социокультурных особенностей региона, осознание научных идей, лежащих в основе опыта, своего места, в строю научных исканий, вклада в теорию, интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики.

Общественная потребность в обновлении образования требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению педагогических нововведений, к тому, какую роль играет и должна играть педагогическая наука. Новое в педагогике – это не только идеи. Подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались. Это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования). Новое, таким образом, включает в себе прогрессивное.

Инновационные процессы проявляются в любой сфере жизнедеятельности общества и человека, что обусловлено универсальностью природы их порождения. Соответственно рождающиеся в ходе инновации классифицируются как социальные, экономические, технологические, информационные, педагогические, политические, управленческие и др. и одновременно идут процессы интеграции новаций (управленческо-педагогические, финансово-политические и т.д.) и в зависимости от степени их ресоциализации зависит социокультурное пространство региона.

В начале XX века начинают изучаться закономерности нововведений. Одним из первых инновационных наблюдений было сделано Н.Д. Кондратьевым в 20-е годы XX столетия. Автор обнаружил существование так называемых «больших циклов», или «длинных волн». Такие циклы и волны образуются от каждого базового нововведения и представляют собой множество вторичных, совершенствующих нововведений. Постепенно в науке вышли на термин «инновационная политика» в содержание, которого включали динамичную систему продуктивных нововведений, обеспечивающих рынок в соответствии с конъюнктурой.

Быстро разрастающиеся инновационные процессы поставили вопрос о создании единой теории инновационного процесса, которая охватывала бы этот процесс «от начала до конца» и рассматривала его во взаимосвязи всех его стадий: генерации идеи, прикладных разработок, производства, внедрения (ресоциализации), сбыта и эксплуатации для технических новаций. Был получен интересный вывод о том, что в целом эффективность инновационного процесса обеспечивается даже не столько результативностью каждой стадии, сколько надежностью «стыков», скоростью перехода от любой предыдущей к последующей.

Результативность нововведений успешнее, если оно будет рассматриваться в контексте с другими новациями и традициями. Замечено, что успех одного нововведения готовит почву для успеха последующих, и наоборот: «инновационная болезнь» чаще всего есть следствие неудач с предыдущими нововведениями. Важнейшая проблема внедрения новаций это полное использование личностного потенциала и жизненного опыта в процессе образования. Для решения этой проблемы необходимо понимание личностных детерминант процесса учения и особенно – того смысла, который имеет для них профессиональная подготовка или переподготовка.

На наш взгляд, для разработки системного механизма управления образованием необходимо рассмотреть сущность и направления инновационных процессов в системе общего и высшего образования. В педагогических исследованиях рассматриваются инновационные процессы на разных уровнях образования. Так, в системе общего образования Иванова С.В. и Черных Е.В. [3, с. 230-234] разработали критерии инновационности в работе классного руководителя. Аристова Т.А. и Кривых С.В. [4, с.184-193] предложили весьма инновационную систему интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности. Сиволобова Н.А. [5, с. 157-159] рассматривала инновационные основы проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры

учащихся. Имашев Г. [6, с. 67-70] описывает инновационные подходы в развитии политехнического образования старших школьников. Кузина Н.Н. с соавторами [7, с. 166-169] изучала устройство в жизни выпускников сиротских учреждений, авторы раскрывают организационно-методическое обеспечение создания Молодежного кампуса для выпускников-сирот.

Не меньшее внимание различными исследователями уделено в последнее время изучению инновационных процессов в системе высшего образования. Например, Сайфулина Е.В. [8, с. 50-51] описывает инновационную деятельность студента. Бологова А.А. [9, с. 43-145] видит инновации в образовательном процессе вуза средствами имитационных компьютерных моделей. Гаргай В.Б. и Жакулов Т.Б. [10, с. 65-67] раскрывают новаторство и инновации в образовательном процессе военного вуза. Швеиц Н.А. [11, с. 228-232] предлагает модель подготовки студентов к инновационному предпринимательству.

В ходе образования происходит изменение личности. Установлено, что в специально организованном инновационном процессе обучения преобразуется не только творческая продуктивность, но и сама личность новатора – развиваются процессы целе- и смыслообразования, которые помогают выходить на уровень ресоциализации. Таким образом, можно констатировать о взаимном влиянии и интеграции процессов ресоциализации и образования субъектов инновационного поля. С одной стороны, происходит прирост инновационной творческой субъекта, с другой – идут процессы преобразования самого образовательного пространства.

Отдельной группой стоят исследования социально-культурного потенциала среды. Интересны исследования Каракозова С.Д. и Куликовой Л.Г. [12, с. 236-239], Хилько Н.Ф. [13, с. 104-108], Касимановой Л.А. и Кривых С.В. [15, с. 179-181], а также Бражник Е.И. и Суртаевой Н.Н. [16, с. 62-65], которые рассматривают социально-культурную среду и взаимодействие в ней как средство влияния на личность участников образовательного процесса, так и на его организацию в вузе.

Образование в инновационном процессе является мощным фактором изменения самой личности, целевых, поведенческих диспозиций. Однажды сформированные свойства личности не являются раз и навсегда неизменными: новые потребности, новые жизненные задачи заставляют человека меняться и пересматривать свои качества. Это возможно в случае включения в систему образования задач социального развития личности, введения наряду с профессиональными элементами непрофессиональных элементов учения, осознание образования как части процесса развития общества. Инновационные процессы в подготовке педагогов и профессорско-преподавательского состава вуза исследуются во многих исследованиях. Инновационные подходы к содержанию и методам постдипломного образования рассматривают Дракина И.К. и Никитин В.Я. [17, с. 310-312]. Об актуализации инновационного потенциала педагога пишет Зеленина Е.В. [18, с. 196-199]. Кривых С.В. [19, с. 234-236] исследует индивидуально-ориентированный образовательный процесс в инновационном вузе. Сергеева Т.Ф. и Рытов А.И. [20, с. 128-130] видят профессиональные педагогические сообщества как инновационный ресурс системы образования. Шанц Е.А. [21, с. 274-277] предлагает рассматривать проектное обучение как фактор инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности и т.д.

Современность, понимаемая как особая эпоха общественного развития, характеризующаяся стремительными преобразованиями социального мира, многократно повышает роль образования в обновлении системы общественных отношений. Как важнейший общественный институт, система образования не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущие. Мобильность современного мира порождает социальную мобильность человека. Следующие один за другим технологические перевороты в производстве ставят человека в ситуацию необходимости переучиваться. Современность как новая эпоха общественного развития ставит совершенно новые задачи перед системой образования. Для того чтобы готовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире, необходимо развивать механизмы его само – и жизнетворчества благоприятной почвой для этого становятся инновационные процессы.

## Библиографический список

1. Кривых, С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2(27).
2. Суртаева, Н.Н. Вопросы ресоциализации новаций в педагогических исследованиях / Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Суртаева, П.Б. Суртаев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27).
3. Иванова, С.В. Критерии инновационности в работе классного руководителя и условия их актуализации / С.В. Иванова, Е.В. Черных // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37).
4. Кривых, С.В. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности / С.В. Кривых, Т.А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30).
5. Сиволобова, Н.А. Инновационные основы проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры учащихся кадетских образовательных учреждений // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
6. Имашев, Г. Инновационные подходы в развитии политехнического образования в процессе обучения физике в средней школе // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
7. Кривых, С.В. Организационно-методическое обеспечение создания Молодежного кампуса для выпускников-сирот / С.В. Кривых, Н.Н. Кузина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7(19). – Ч. 2.
8. Сайфулина, Е.В. Формирование инновационной деятельности студентов в процессе разработки и выполнения квалификационной дипломной работы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
9. Бологова А.А. Имитационные компьютерные модели как инновационная составляющая образовательного процесса вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
10. Гаргай, В.Б. Новаторство и инновации в военно-образовательном процессе / В.Б. Гаргай, Т.Б. Жакупов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
11. Швеи, Н.А. Модель подготовки студентов и аспирантов к инновационному предпринимательству // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4.
12. Каракозов, С.Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С.Д. Каракозов, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4.
13. Хилько, Н.Ф. Направления и тенденции развития современных исследований роли инициативной культуры на инновационную модернизацию социальнокультурной сферы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
15. Кривых, С.В. Изучение влияния социально-культурной среды на личность / С.В. Кривых, Л.А. Касиманова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).
16. Суртаева, Н.Н. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования / Н.Н. Суртаева, Е.И. Бражник, Ж.Б. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31).
17. Дракина, И.К. Современные подходы к содержанию и методам постдипломного образования педагогов / И.К. Дракина, В.Я. Никитин // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31).
18. Зеленина, Е.В. К вопросу об актуализации инновационного потенциала педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5.
19. Кривых, С.В. Индивидуально-ориентированный образовательный процесс в вузе в условиях реализации ФГОС ВПО // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37).
20. Сергеева, Т.Ф. Профессиональные педагогические сообщества как инновационный ресурс системы образования / Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
21. Шанц, Е.А. Проектное обучение как фактор инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5.

## Bibliography

1. Krivikh, S.V. Sootnoshenie ponyatiy «sreda» i «prostranstvo» v sociokulturnom i obrazovatel'nom aspektakh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 2(27).
2. Surtaeva, N.N. Voprosy resotsializatsii novatsiy v pedagogicheskikh issledovaniyakh / N.N. Surtaeva, Zh.B. Surtaeva, P.B. Surtaev // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 2 (27).
3. Ivanova, S.V. Kriterii innovatsionnosti v rabote klassnogo rukovoditelya i usloviya ikh aktualizatsii / S.V. Ivanova, E.V. Chernikh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6 (37).
4. Krivikh, S.V. Obrazovatel'naya sistema intellektual'nogo razvitiya mladshikh shkol'nikov sredstvami rechemislitel'noy deyatel'nosti / S.V. Krivikh, T.A. Aristova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 5 (30).
5. Sivolobova, N.A. Innovatsionnye osnovy proektirovaniya protsessa formirovaniya grazhdansko-patrioticheskoy kul'turi uchastnikov kadetskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
6. Imashev, G. Innovatsionnye podkhody v razvitiy politekhnicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya fizike v sredney shkole // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
7. Krivikh, S.V. Organizatsionno-metodicheskoe obespechenie sozdaniya Molodezhnogo kampusa dlya vihpusknikov-sirot / S.V. Krivikh, N.N. Kuzina // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 7(19). – Ch. 2.
8. Sayfulina, E.V. Formirovanie innovatsionnoy deyatel'nosti studentov v processe razrabotki i vihpolneniya kvalifikatsionnoy diplomnoy raboty // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
9. Bologova A.A. Imitatsionnye kompyuternye modeli kak innovatsionnaya sostavlyayushaya obrazovatel'nogo protsessa vuza // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
10. Gargay, V.B. Novatorstvo i innovatsii v voenno-obrazovatel'nom processe / V.B. Gargay, T.B. Zhakupov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
11. Shvec, N.A. Model' podgotovki studentov i aspirantov k innovatsionnomu predprinimatel'stvu // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 4.
12. Karakozov, S.D. Innovatsionnye protsessy v polikulturnoy obrazovatel'noy srede vuza: sociokommunikativniy komponent / S.D. Karakozov, L.G. Kulikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 4.
13. Khilko, N.F. Napravleniya i tendentsii razvitiya sovremennikh issledovaniy roli initsiativnoy kul'turi na innovatsionnuyu modernizatsiyu social'no-kulturnoy sfery // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
15. Krivikh, S.V. Izuchenie vliyaniya social'no-kulturnoy sredy na lichnost' / S.V. Krivikh, L.A. Kasimanova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).
16. Surtaeva, N.N. Transformatsiya social'nogo vzaimodeystviya v vuzovskoy sisteme obrazovaniya / N.N. Surtaeva, E.I. Brazhnik, Zh.B. Surtaeva // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31).
17. Drakina, I.K. Sovremennye podkhody k soderzhanuyu i metodam postdiplomnogo obrazovaniya pedagogov / I.K. Drakina, V.Ya. Nikitin // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31).
18. Zelenina, E.V. K voprosu ob aktualizatsii innovatsionnogo potentsiala pedagoga // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5.
19. Krivikh, S.V. Individualno-orientirovanniy obrazovatel'niy process v vuze v usloviyakh realizatsii FGOS VPO // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6 (37).
20. Sergeeva, T.F. Professionalniye pedagogicheskie soobshchestva kak innovatsionniy resurs sistem obrazovaniya / T.F. Sergeeva, A.I. Rihtov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
21. Shanc, E.A. Proektnoe obuchenie kak faktor innovatsionnykh izmeneniy v professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК: 372.851.2

*Sanina Ye.I., Arzumaniyan N.I. PROBABILISTIC SENSE IN MATHEMATICAL PROBLEMS OF A SCHOOL COURSE AS A MEANS OF FORMATION OF PROBABILISTIC STYLE OF THINKING IN PUPILS OF 5-6 GRADES.* In the article the question of formation of probabilistic style of thinking among fifth- and six-graders is considered. With the introduction into a school course of mathematics of the section "Probability and Statistics" pupils face the need of the solution of various non-standard tasks. In this regard such qualities of thinking, as flexibility, criticality, depth, adaptability, dynamism, ability to work in the conditions of the competition and uncertainty situations are of much importance. The new style of thinking is necessary for the modern person. The number of characteristics of such thinking carries a combinatory way of representation of various mathematical objects and objects of another nature. It is possible to call this feature as a combinatory style of thinking. The examples of tasks opening inter-subject communications of the probable and statistical line with other sections of mathematics are given. Such tasks are urged to help to develop probabilistic intuition to facilitate further transition to introduction of formal concept of probability.

**Key words:** probabilistic style of thinking, probabilistic and statistical line, combinatory tasks.

**Е.И. Санина**, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru; **Н.И. Арзуманиян**, аспирант каф. высшей математики Российского университета дружбы народов, г. Армавир, E-mail: sbnaira@yandex.ru

## НАПОЛНЕНИЕ ЗАДАЧНОГО МАТЕРИАЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ВЕРОЯТНОСТНЫМ СМЫСЛОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРОЯТНОСТНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема формирования вероятностного стиля мышления у учащихся 5-6 классов. С введением в школьный курс математики раздела «Вероятность и статистика» ученик сталкивается с необходимостью решения разнообразных нестандартных задач. В связи с этим становятся актуальными такие качества мышления, как гибкость, критичность, глубина, адаптивность, динамизм, способность действовать в условиях конкуренции и ситуациях неопределенности. Современному человеку необходим новый стиль мышления. К числу характерных особенностей такого мышления относят комбинаторный способ представления различных математических и иной природы объектов. Эту особенность можно назвать комбинаторным стилем мышления. Приведены примеры задач, раскрывающие внутрисубъектные связи вероятно-статистической линии с другими разделами математики. Такие задачи призваны помочь развить вероятностную интуицию с тем, чтобы в дальнейшем облегчить переход к введению формального понятия вероятности.

**Ключевые слова:** вероятностный стиль мышления, вероятно-статистическая линия, комбинаторные задачи.

В различных областях научного знания на смену концепции строгого детерминизма пришли закономерности случайных явлений. Проявлением такого перехода стало систематическое использование статистических методов и математического аппарата теории вероятностей в физике, астрономии, химии, биологии, экономике, лингвистике, психологии, социологии, информатике. В соответствии с этим, формирование представлений о вероятностной природе большинства явлений окружающего мира и статистических методах исследования является одной из задач общего образования.

Для формирования у учащихся функциональной грамотности – умения воспринимать и критически анализировать информацию, представленную в различных формах, понимать вероятностный характер многих реальных зависимостей, производить простейшие вероятностные расчеты – в школьный курс математики введен раздел «Вероятность и статистика» – обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение.

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования сформулированы следующие требования к результатам изучения и освоению содержания предметной области «Математика и информатика» (выборочно, в применении к вероятно-статистической содержательной линии):

- критичность мышления, умение распознавать логически некорректные высказывания, отличать гипотезу от факта; креативность мышления, инициатива, находчивость, активность при решении математических задач (личностное направление);

- овладение основными способами представления и анализа статистических данных; формирование представлений о статистических закономерностях в реальном мире и о различных способах их изучения, о вероятностных моделях; развитие умений извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках, описывать и анализировать массивы

числовых данных с помощью подходящих статистических характеристик, использовать понимание вероятностных свойств окружающих явлений при принятии решений;

- умение находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, и представлять ее в понятной форме; принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятностной информации (метасубъектное направление).

В силу новизны для школы вероятно-статистического материала и отсутствия методических традиций возможна вариативность при его структурировании. Начало изучения соответствующего материала может быть отнесено к 7-9 классам. Согласно стандарту его изложение возможно как в рамках курса алгебры, так и в виде отдельного модуля [1].

Вероятностно-статистический материал можно распределить таким образом, чтобы он присутствовал на протяжении всего курса средней школы. При изучении данного раздела математики на разных этапах обучения, формируются одни и те же (либо похожие) виды деятельности, но на разных уровнях и различными средствами. С каждым новым этапом изучения стохастической линии материал накапливается, усложняется, дополняется, отрабатываются ранее усвоенные и формируются новые умения и навыки.

Вопрос о применении материала, изученного в рамках вероятно-статистической линии, разрешается, если рассматривать этот материал как раздел математики, тесно связанный с другими содержательными линиями предмета. Если новый материал будет изучаться не в рамках одной темы, а на протяжении всего периода обучения, то данная содержательная линия будет естественно входить в структуру всего курса математики. В этом контексте задачи по комбинаторике и теории вероятностей можно интерпретировать как задачи на повторение, закрепление и углубление знаний по уже изученным темам алгебры и геометрии. В свою очередь, задачам из других разделов

алгебры и геометрии можно придавать комбинаторную или вероятностную форму.

Итак, вероятностно-статистическую линию характеризуют три вида связей:

- связи внутри предметной линии (между комбинаторикой, теорией вероятностей, математической статистикой);
- внутрипредметные связи (с другими разделами математики);

- межпредметные связи (применение вероятностных законов при изучении других школьных предметов).

Приведем несколько задач, раскрывающих внутрипредметные связи вероятностно-статистической линии с другими разделами математики.

Задание на вычисление значения числового выражения (например,  $100 - 100 : 4 * 20 + 10$ ) можно переформулировать в задание, содержащее элементы комбинаторики.

*Пример 1.*

Сколькими способами можно расставить в выражении  $100 - 100 : 4 * 20 + 10$  одну пару скобок? Запишите все получившиеся выражения, вычислите значения каждого из них.

а) если в скобки будет заключено два числа;

б) если в скобки будут заключены три числа.

*Решение.*

а) если в скобки будет заключено два числа, то можно получить 4 различных расстановки одной пары скобок:

$$(100 - 100) : 4 * 20 + 10$$

$$100 - (100 : 4) * 20 + 10$$

$$100 - 100 : (4 * 20) + 10$$

$$100 - 100 : 4 * (20 + 10)$$

б) если в скобки будут заключены три числа, то можно получить 3 различных расстановки одной пары скобок:

$$(100 - 100 : 4) * 20 + 10$$

$100 - (100 : 4 * 20) + 10$  (значение выражения будет равносильно значению выражения без скобок)

$$100 - 100 : (4 * 20 + 10)$$

*Пример 2.*

Сколькими способами можно поставить в выражении две пары скобок (невложенных)? Запишите все получившиеся выражения, вычислите значения каждого из них.

а) если в скобки будет заключено по два числа;

б) если в скобки будут заключены по три числа.

*Решение.*

а) если в скобки будет заключено по два числа, то можно получить 3 различных расстановки одной пары скобок:

$$(100 - 100) : (4 * 20) + 10$$

$$(100 - 100) : 4 * (20 + 10)$$

$$100 - (100 : 4) * (20 + 10)$$

б) в этом выражении нельзя расставить две пары невложенных скобок, содержащих по три числа, т.к. всего чисел в выражении – пять.

Подобные задания можно использовать в 6 классе в качестве упражнений на повторение тем: порядок выполнения действий, действия с дробями, действия с положительными и отрицательными числами.

*Пример 3.*

Если дату 1 февраля 2010 года записать в формате дд.мм.гггг., то мы увидим, что она является «зеркальной» – первая половина 0102 есть зеркальное отражение второй половины 2010. Сколько всего «зеркальных» дат в 21 веке? Какой по счету в третьем тысячелетии является дата 01.02.2010?

*Решение.*

*1 способ*

Записав дату 1 февраля 2010 года в формате дд.мм.гггг., получим: 01.02.2010.

Пробуя составить даты с подобным свойством, убеждаемся, что определяющую роль здесь играет значение года, т.к., например, для 2057 года мы не сможем подобрать соответствующее значение дня и месяца. Рассмотрев несколько невозможных значений года (например, 2028, 2047, 2095), делаем вывод о том, какие значения должны принимать последние две цифры года: 20хх (формат года для 21 века). В зеркальном отражении у – это первая цифра в двузначном обозначении дня, в общем случае она может принимать значения 0,1,2,3; х – вторая цифра в двузначном обозначении дня, она может принимать значения 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9.

Подсчет количества зеркальных дат можно было бы осуществить с помощью комбинаторного правила умножения

( $4 * 10 = 40$ ), однако, необходимо учитывать количество дней в месяцах вообще и в разных месяцах, в частности, и високосность года. В этом случае из получившегося количества 40 нужно исключить несуществующие даты (00,32,33,34,35,36,37,38,39). Остается 31 дата. Остается заметить, что в 21 веке подобные даты приходятся на февраль, тогда из 31 следует вычесть еще 2 даты (30 и 31 февраля):

$$31 - 2 = 29.$$

Если на этапе подсчета количества дат (40), учащиеся заметят, о каком месяце идет речь (для 21 века – февраль), то возможные значения у сократятся: 0,1,2. Следовательно, всего таких дат будет:  $3 * 10 - 1 = 29$  (исключили несуществующую дату 00).

*2 способ*

Возможно, что учащиеся сразу заметят, что все зеркальные даты в 21 веке будут приходиться на февраль. Тогда перебор вариантов сведется к подбору года для каждого февральского дня (а всего их будет 28 или 29):

01.02.

02.02.

.....

29.02

Результатом решения станет последовательность следующих дат:

21 век:

10.02. 2001; 20.02.2002;

01.02.2010; 11.02.2011; 21.02.2012;

02.02.2020; 12.02.2021; 22.02.2022;

03.02.2030; 13.02.2031; 23.02.2032;

04.02.2040; 14.02.2041; 24.02.2042;

05.02.2050; 15.02.2051; 25.02.2052;

06.02.2060; 16.02.2061; 26.02.2062;

07.02.2070; 17.02.2071; 27.02.2072;

08.02.2080; 18.02.2081; 28.02.2082;

09.02.2090; 19.02.2091;

29.02.2092 (2092 год – високосный, поэтому 29 февраля существует).

Всего их в 21 веке 29 дат. 1 февраля 2010 г. – третья «зеркальная» дата в третьем тысячелетии.

Можно усложнить задачу, поставив вопрос о количестве «зеркальных» дат в третьем тысячелетии.

В числе характерных особенностей математического мышления Г. Вейль называл комбинаторный способ представления (сопоставления) различных математических и иной природы объектов. Эту особенность можно назвать комбинаторным стилем мышления. Под комбинаторностью мышления понимается способность мыслить совокупностями образов, подчиненных тем или иным условиям, которые можно составить из заданного конечного множества объектов [2].

В условиях современной действительности человек сталкивается с необходимостью решения разнообразных нестандартных задач. В связи с этим становятся актуальными такие качества мышления, как гибкость, критичность, глубина, адаптивность, динамизм, способность действовать в условиях конкуренции и ситуациях неопределенности. Современному человеку необходим новый стиль мышления, сочетающий в себе перечисленные качества. Таким стилем мышления является вероятностное мышление.

Вероятностное мышление – это один из видов мышления, в основе которого лежит причинно-следственная связь статистического характера, функционирует на базе понятий случайного события, случайной величины, вероятности события, которые составляют основу принципиально новых закономерностей; в его структуре формируются различные виды вероятностных обобщений [3].

Специфика вероятностного стиля мышления проявляется в его содержательном и деятельностном аспектах. В содержательном аспекте данный стиль мышления характеризуется тем, что его предметом являются не только вероятности отдельных случайных событий, но и распределения вероятностей, а результатом как детерминистические, так и статистические закономерности – законы, фиксирующие правильную повторяемость явлений в статистической совокупности. В деятельностном аспекте вероятностный стиль мышления представляет собой аналитико-синтетическую мыслительную деятельность. Эта деятельность опирается как на общие с детерминистическим сти-

лем формы анализа и синтеза, так и на формы, специфические для данного стиля мышления: «индуктивный статистический анализ» (прогнозирование свойств выборочной совокупности на основе теоретических характеристик) и «индуктивный статистический синтез» (распространение свойств выборочной совокупности на генеральную).

#### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Э/п]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629/>
2. Вейль, Г. Математическое мышление. – М., 1989.
3. Шаповаленко Т.Г. Особенности формирования вероятностного мышления учащихся / Т.Г. Шаповаленко, Ю.И. Пономарев // Наука и школа. – 2008. – № 3.
4. Вероятностно-статистический стиль мышления и его развитие при обучении математике: монография / Н.Н. Патронова, О.Н. Троицкая, М.В. Шабанова. – Архангельск, 2010.

#### Bibliography

1. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629/>
2. Veyl', G. Matematicheskoye myshlenie. – M., 1989.
3. Shapovalenko T.G. Osobennosti formirovaniya veroyatnostnogo myshleniya uchashchysya / T.G. Shapovalenko, Yu.I. Ponomarev // Nauka i shkola. – 2008. – № 3.
4. Veroyatnostno-statisticheskiy stil' myshleniya i ego razvitie pri obuchenii matematike: monografiya / N.N. Patronova, O.N. Troickaya, M.V. Shabanova. – Arkhangel'sk, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК. 37.377

**Sultanbekova O.Ye. THE DEVELOPMENT OF READINESS AS A BASIS OF REALIZATION OF A PROFESSIONAL ACTIVITY.** The paper deals with the results of a scientific research of the contents of a concept «development of readiness». The basic approaches to the interpretation of this concept are analyzed. The transformation of readiness for a professional activity is represented.

**Key words:** readiness, training, professional activity, professional qualifications, willingness development.

**О.Е. Султанбекова, ассистент каф. экономики и менеджмента Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: olyaka3@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования содержания понятия «формирование готовности». Проанализированы основные подходы к определению данного понятия, описана трансформация готовности к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность, подготовка, профессиональная готовность, профессиональная компетентность, формирование готовности.

Актуальность постановки вопроса формирования готовности к профессиональной деятельности обусловлена быстрым развитием ведущих отраслей промышленности, торговли, сферы услуг, культуры. Рынок труда диктует новые требования к уровню квалификации и профессиональной подготовки специалистов различных сфер деятельности. Согласно этим требованиям, квалифицированные кадры должны обладать определенными знаниями, умениями, навыками, профессиональными качествами, соблюдать нормы отношений к различным составляющим профессиональной деятельности.

При рассмотрении вопросов, связанных с профессиональной подготовкой кадров необходимо, прежде всего, теоретически обосновать понятие «формирование готовности».

Основу содержания формирования готовности составляет понятие «готовность».

В.И. Даль в Толковом словаре великого русского языка дает следующую трактовку понятия «готовность»: состояние или свойство готового [1].

По определению, приведенному в Большом психологическом словаре, **готовность к действию** (англ. readiness to action) – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [2].

Понятие «готовность» соотносится с понятием «подготовка». В научной литературе большинство авторов, изучающих

Развитие вероятностного стиля мышления требует проведения обучающихся последовательно через все уровни развития его основных приемов: уровень оперирования приемами анализа и синтеза как элементарными действиями, уровень оперирования их комбинациями, уровень оперирования аналитико-синтетическими поисковыми стратегиями, рефлексивный уровень [4].

данный вопрос, рассматривают формирование готовности к различным видам деятельности при подготовке специалистов как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Понятия «готовность» и «подготовка» взаимосвязаны и взаимообусловлены, но не синонимичны, это определяется тем, что степень и уровень готовности к профессиональной деятельности напрямую зависит от качества подготовки.

Таким образом, под термином «подготовка» понимается целенаправленный динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества личности, как готовность.

А.Н. Лейбович определяет «профессиональную подготовку» как организацию обучения, различные формы получения профессионального образования [3].

Процесс профессиональной подготовки предшествует формированию готовности и включает в себя профессиональную готовность в виде составляющих ее элементов.

В соответствии с взглядом О.В. Царьковой готовность – интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Подготовленность – результат образовательного процесса, отражающий способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности. Готовность

отличается от подготовленности наличием мотивов и убеждений личности. Готовность определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности [4].

Понятие «готовность» неразрывно связана с такими соотношениями как «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность».

Указанная взаимосвязь рассматривается с различных позиций в работах Э.Ф. Зеера, И.Л. Лернера, А.К. Марковой, В.А. Сластёнина, Т.Е. Исаевой, А.М. Новикова, А.В. Хуторского и др.

В настоящее время не сформировано однозначной трактовки данных понятий. Некоторые ученые используют понятия профессиональной готовности и профессиональной компетентности как тождественные (И.Г. Анкиеева), другие рассматривают профессиональную готовность как основную составную часть профессиональной компетентности (Л.А. Шевцова).

Во втором случае авторы, основываясь на положении о том, что компетентный специалист может выходить за рамки предмета своей профессии, определяют профессиональную компетентность как высшую степень профессиональной готовности.

Анализ научной литературы по данному вопросу позволяет выделить следующие подходы, раскрывающие содержание понятия профессиональной готовности к деятельности:

- личностный;
- функциональный;
- личностно-деятельностный.

На уровне первого подхода готовность рассматривается как проявление и формирование индивидуально-личностных и морально-психологических качеств личности, которые определяют отношение к профессиональной деятельности и обеспечивают ее успешную реализацию. Такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. определяют готовность как комплекс способностей и свойств личности, необходимый для осуществления деятельности в определенной области.

По мнению ряда авторов, придерживающихся функционального подхода (О.М. Краснорядцев, Ф. Генов, Н.Д. Левитов, В.Н. Пушкин и др.) готовность может быть определена как временная готовность и работоспособность. Профессиональная готовность заключается в возможности мобилизовать определенные физиологические и психологические ресурсы, необходимые для конкретного вида деятельности.

Готовность как категория теории деятельности рассматривается в качестве определенного результата, полученного в процессе профессиональной подготовки. В этой связи в качестве основных компонентов профессиональной готовности к деятельности могут быть выделены: теоретические и методические знания, полученные в процессе обучения; профессиональные умения, выступающие как реализация знаний в профессиональной деятельности.

В основе личностно-деятельностного подхода лежат следующие теоретические положения: системно-деятельностная концепция личности (В.П. Зинченко, М.Г. Ярошевский, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский); теория единства личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); теория актуализации личностного смысла педагогической деятельности (А.А. Сластенин).

В рамках данного подхода готовность определяется как целостная характеристика личности, включающая мотивы, установки, черты личности, основанная на накоплении знаний и навыков в процессе профессионального обучения, необходимых для успешной реализации деятельности.

Анализ основных теоретических положений, определяющих профессиональную готовность к деятельности, позволяет рассматривать данное понятие с точки зрения комплексного подхода, учитывающего все из вышеперечисленных подходов. Таким образом, с точки зрения комплексного подхода «готовность к деятельности» определяется с разных сторон: личностный уровень (способность к определенной деятельности; комплекс способностей и свойств личности, необходимый для реализации этой деятельности); функциональный уровень (совокупность знаний и умений, обеспечивающая успешное выполнение деятельности); личностно-деятельностный (комплексная характеристика личности, совокупность свойств и психологическое состояние, которые в процессе деятельности трансформируются в личностное качество).

Заслуживает внимания положение ученых (М.И. Дьяченко, А.И. Мищенко, А.А. Деркач), основанное на влиянии на внеш-

ней (социальной среды) на готовности к профессиональной деятельности личности. Исходя из этого положения, в качестве одного из подходов к формированию готовности выделяется социальный подход. В этом случае личностные качества, необходимые для реализации деятельности, носят социально-психологический характер и коммуникативными процессами в профессиональной деятельности.

Теория формирования готовности явилась предметом анализа в исследованиях М.И. Дьяченко, Н.Д. Левитова, Л.А. Кандыбовича, которые провели деление готовности на долгосрочную и краткосрочную. Авторы определяют готовность как целенаправленное выражение личности, и утверждают, что она формируется в ходе всесторонней подготовки и является результатом всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессии [5].

В рамках данного положения долгосрочная готовность рассматривается как устойчивая личностная характеристика и включает ряд элементов:

- положительное отношение к деятельности, профессии;
- адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- необходимые знания и умения;
- устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых процессов [5].

Краткосрочная готовность рассматривается как условие повышение эффективности и результативности профессиональной деятельности на определенном временном этапе.

Кроме того, в научной литературе различают: функциональную и личностную готовность, психологическую и практическую, общую и специальную, готовность к умственной и физической деятельности.

Для нашего исследования важно мнение К.К. Платонова, который выделяет три значения готовности к труду:

- *широкое значение* – готовность к любому труду как результат трудового воспитания, выражающаяся в желании трудиться, осознания необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности;
- *более конкретное* – готовность к определенному труду, ставшему профессией – результат профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности;
- *наиболее конкретное* – готовность к труду, непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях, как результат психологической подготовки и психологической мобилизации.

Независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации резерва активности личности, ее свойством, созданным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней. Готовность специалиста к профессиональной деятельности рассматривается как результат процесса подготовки.

Период трансформации понятия готовности к профессиональной деятельности и особенностей ее формирования можно разделить на несколько основных этапов:

- конец XIX – начало XX века – на этом этапе разрабатывались вопросы готовности с позиции установки;
- 20-е – 40-е гг. XX века – изучение вопросов, связанных с нейрофизиологическими механизмами регуляции и саморегуляции поведения личности;
- 1940 – 60 гг. XX века – данный этап характеризуется описанием готовности в рамках теории деятельности, рассмотрением физиологических и психологических механизмов;
- 1960 – 80 гг. XX века – на данном этапе исследовались психологические и педагогические аспекты готовности на различных уровнях профессионального образования;
- 80 гг. по настоящее время – формирование и обоснование комплексного подхода, учитывающего личностные, деятельностные, физиологические, психологические и социальные составляющие.

Для теоретико-методологического определения исследуемого нами понятия важно подчеркнуть, что процесс профессиональной подготовки предшествует формированию готовности и включает в себя профессиональную готовность в виде составляющих ее элементов.

Готовность к профессиональной деятельности может быть определена как психологическое состояние личности, которое позволяет человеку осознавать свои цели и задачи в рамках

профессиональной деятельности, способность проводить анализ и оценку текущих условий, выбирать наиболее эффективные способы действия, прилагать мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, прогнозировать вероятность достижения же-

лаемых результатов. В общем значении это интегративное свойство личности, основывающееся на владении знаниями и умениями в рамках определенной профессиональной деятельности, на накоплении базового профессионального опыта.

#### Библиографический список

1. Даль, В.И. **Толковый словарь живого великорусского языка**: в 4 т. — СПб., 1863-1866.
2. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М., 2004.
3. Лейбович, А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. — М., 1994.
4. Царькова, О.В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2009.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск, 1976.

#### Bibliography

1. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. — SPb., 1863-1866.
2. Bol'shoyj psikhologicheskij slovarj / sost. B. Metheryakov, V. Zinchenko. — M., 2004.
3. Leyjbovich, A.N. Struktura i sodержanie gosudarstvennogo standarta professional'nogo obrazovaniya. — M., 1994.
4. Carjkova, O.V. Formirovanie gotovnosti buduthego tekhnika k resheniyu innovacionnihkh proizvodstvennihkh zadach: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Orenburg, 2009.
5. Djyachenko, M.I. Psikhologicheskie problemih gotovnosti k deyatel'nosti / M.I. Djyachenko, L.A. Kandihbovich. — Minsk, 1976.

Статья поступила в редакцию 09.03.14

УДК 75.021.321

*Sukharev A.I., Baymukhanov G.S. MATERIALS, TOOLS AND TECHNIQUES OF WATERCOLOR PAINTING.* This article discusses some issues of watercolours for painting. Special attention is paid to the technological aspects of glazing techniques: watercolor method, «Alla prima» style, «raw style»; materials and tools are studied.

**Key words:** watercolor painting, style of painting, hue, saturation, luminance.

**А.И. Сухарев**, канд. пед. наук, доц., н.с. отдела организации и планирования научно-исследовательских работ Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: aist-09@mail.ru; **Г.С. Баймуханов**, проф. каф. академической живописи и рисунка Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: geimran@mail.ru

## МАТЕРИАЛЫ, ИНСТРУМЕНТЫ И ТЕХНОЛОГИЯ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматриваются некоторые вопросы работы акварельными красками на занятиях по живописи. Особое внимание уделяется технологическим аспектам акварельной живописи: методам лессировки, «алла прима», «по сырому», материалам и инструментам.

**Ключевые слова:** акварельная живопись, метод письма, цветовой тон, насыщенность, светлота.

Первое практическое знакомство с живописью у детей начинается с работы так называемыми «водяными» красками — акварель, гуашь. К сожалению, это не всегда происходит под руководством опытного педагога-художника, владеющего данными техниками живописи. Данная статья знакомит с материалами, инструментами, а также технологией акварельной живописи.

Акварель является привлекательной своей доступностью, чистой цветовой отношений несравнимую с другими материалами, будь это гуашь, темпера, акрил, масло. При кажущейся простоте работы акварель сложная в исполнении техника станковой живописи. Чтобы освоить и понять ее необходимо внимательное изучение материалов и инструментов (краски, бумага, кисти). Ведь с этого начинается любой творческий процесс.

Акварелью (от лат. *aqua* — вода) называют краски, разводимые водой, а в профессиональной художественной среде и произведении живописи, выполненные такими красками. Красочные пигменты, используемые для приготовления акварельных красок, такие же, как и в других красках, с той лишь разницей, что здесь используются пигменты, обладающие большей прозрачностью. В качестве связующего в акварельных красках используются различные растительные клеящие вещества (гуммиарабик, декстрин, вишневый клей, мед и др.), которые легко растворяются в воде, также в них содержится пластификатор в виде глицерина. Глицерин не дает краске становится хрупкой и пересыхать, так как удерживает влагу. В акварель иногда добавляют бычью желчь, чтобы она легко ложилась на бумажную поверхность и не скатывалась во время письма, антисептик (фенол), предотвращающий разрушение краски от плесени.

Акварельные краски легко растворяются в воде, поддаются смывке и дают прозрачный слой, не препятствующий отражению света от бумаги. Но одни краски обладают большей про-

зрачностью (кармин, алая, изумрудная зеленая и др.), они полнее растворяются в воде и более ровно ложатся на бумагу. Другие (кадмий желтый, лимонный и др.) обладают плотностью, «укрывистостью», образуя поверхностные покрытия. Эти особенности акварельных красок надо знать и использовать при работе над этюдами. Так, для передачи легкости (воздух, вода и т.п.) желательно применять более прозрачные краски, а для передачи плотности, «тяжести» предметов лучше писать плотными зернистыми красками.

Выпускают акварельные краски в ванночках и тубах. Более удобны для работы краски в ванночках. Краски из тубиков лучше выдавливать в пустые ванночки. Они хорошо разводятся в воде и очень удобны при работе на пленэре, когда время ограничено для выполнения этюда с натуры. Если же не использовать выдавленные краски на палитре сразу, они быстро затвердевают и становятся почти необратимыми, непригодными для дальнейшего использования.

Хранить акварельные краски лучше в прохладном месте, без доступа прямых солнечных лучей, чтобы они не затвердели от сухого воздуха.

Современная промышленность выпускает акварельные краски в большом ассортименте. И как бы не была богата палитра красок, их не хватило бы для передачи многообразия цветов окружающего нас мира. Художник расширяет цветовую палитру смешиванием красок, как механическим путем, так и оптическим — наложением одного слоя краски на другой. И для решения живописных задач не требуется большого разнообразия красочного материала. Для этого важны личный творческий опыт, знания особенностей красок, образования цветов в смесях. Необходимо опробовать все возможные комбинации красок, как по отдельности, так и в смешениях друг с другом. По-



нять какие делают «грязь» в смесях, а на какие оттенки стоит обратить внимание.

Акварельные карандаши и мелки можно рассматривать как один из вариантов акварельной техники, переходным материалом между рисунком и живописью. Акварельные карандаши в себе содержат пигмент, который при прикосновении с водой растворяется. Надо отметить, что у акварельных карандашей и мелков имеется некоторое преимущество перед акварельной краской. Они удобны и просты в применении.

«Чистая» акварельная живопись – это живопись красками без применения белил. Так как акварельные краски прозрачны, то «белилами» служит сама бумага (реже картон). Бумагу для акварельной живописи изготавливают разных сортов по плотности и по фактуре. Цвет, плотность, фактура бумаги имеют большое значение. Лучшей для акварели является плотная бумага с зернистой поверхностью, хорошо проклеена и отбелена. Имеются сорта от мелкозернистой до грубой фактуры, напоминающей мешковину. Фактура способствует глубине звучания цвета, дает возможность акварельной краске легко ложиться на поверхность листа ровными и прозрачными слоями, дольше удерживать влагу в порах. На такой бумаге можно выполнять многочисленные этюды, она позволяет также смывать неудавшиеся места. На бумагу с гладкой поверхностью краски ложатся плохо и легко смываются кистью при наложении последующих слоев, вести длительный этюд на ней трудно. Хорошей бумагой для акварельной живописи является льняная бумага, имеющая высокий уровень белизны.

Равномерному распределению акварельной краски на поверхности бумаги мешает присутствие жировых пятен. Поэтому перед живописью бумагу необходимо промывать дистиллированной водой с использованием нескольких капель нашатырного спирта. Пожелтевшую бумагу можно отбеливать, если промывать ее тампоном смоченной перекисью водорода.

О значимости белизны бумаги в акварельной живописи французский художник Э. Делакруа писал «То, что дает тонкость и блеск живописи на белой бумаге, без сомнения, есть прозрачность, заключающаяся в сущности белой бумаги» [1, с. 6].

Во время работы следует беречь белизну бумаги в светлых местах (блики, белые поверхности предметов и т. д.). Для сохранения светлых мест можно проскабливать записанные места лезвием бритвы, ножом, а на сырой поверхности и черенком кисти. Другой способ – покрыть собираемые светлые места и блики резиновым клеем. После окончания работы над этюдом клей легко снимается мягкой карандашной резинкой.

Художники-акварелисты не рекомендуют использовать в работе свежеприобретенную бумагу. Дело в том, что в ней содержится некоторое количество ингредиентов, например, масло и нужно время, что бы они испарились. Надо дать возможность бумаге «отстояться». Бумага для акварели требует к себе внимания, она может пострадать от небрежного с ней обращения. Запасы необходимо хранить в темном, сухом месте, специально изготовленных папках, где бумага меньше перекашивается и загрязняется и на нее не попадают солнечные лучи. От солнечного света бумага желтеет.

Цвет бумаги является фоном, всегда участвующим в построении колорита всей картины. В акварельной живописи находит применение и предварительное тонирование белой бумаги. Тонированная бумага объединяет живопись, создает колористический фундамент этюда. Ее тон зависит от решаемых художником задач. В акварели часто тонируют бумагу отварами кофе или цикория различной крепости. Красивые оттенки дает чай.

В акварели применяются кисти с мягким волосом – колонковые, беличьи, барсучьи. По форме они могут быть как круглые, так и плоские. В акварели наибольшее применение имеют круглые кисти. Лучшими считаются колонковые кисти, они более прочные и упругие, меньше мнутся. Качество кисти проверяется таким способом. Кисть опускают в воду, затем, вынув из воды, ее встряхивают. Если кончик кисти оказался острым, то кисть считается пригодной для работы.

Для живописи акварелью нужно иметь кисти разных размеров (от № 8 до № 16.). Большая круглая кисть является основным инструментом в живописи акварелью. Ей можно наносить большие объемы краски или писать кончиком кисти. На первых порах можно обходиться большой кистью, с помощью которой художник работает свободно и широко, большими отношениями. По мере того как накапливается опыт работы акварелью, и усложняются учебные и творческие задачи художник должен расширять и набор кистей.

В настоящее время в акварельной живописи используются и мягкие синтетические кисти, обладающие сходными характеристиками. Подобные кисти изготавливают из полиэфирных моноволокон. Синтетические кисти впитывают и высвобождают краску намного быстрее, нежели колонковые и беличьи.

Щетинными или другими жесткими кистями в акварельной живописи обычно не пользуются, за исключением, когда опытные художники-акварелисты используют «щетинку» для достижения и создания специальных эффектов при передаче фактуры, нанесения теней и лепки живописной формы. У щетинной кисти должен быть длинный волос, она должна быть плотной и не очень узкой в ребре, иначе кисть легко разлохмачивается в воде.

Для того, чтобы кисти служили дольше во время работы не оставляйте кисти в сосуде концом вниз. Концы кисти загibaются, заламывается волос, и они становятся не пригодными, в лучшем случае неудобными, в работе. Кисти нужно хранить чистыми и сухими, лучше в вертикальном положении. По окончании работы не следует оставлять кисти в краске, их необходимо хорошо промыть в проточной воде и встряхнуть, чтобы они обрели свою изначальную форму. Чтобы кисти удерживали форму, художники заворачивают их в тонкую полоску бумаги.

Большое значение для работы акварелью принадлежит палитре. Палитра должна иметь чистый белый цвет. Использовать в качестве палитры можно белую керамическую плитку, тарелку, металлические пластины, покрашенные белой краской, также могут подойти пластмассовые палитры, они имеются в некоторых наборах акварельных красок.

Чтобы краска не впитывалась, палитра должна быть твердой, ровной и гладкой. Для того, что бы краска легко ложилась на поверхность палитры и не скатывалась, ее слегка натирают чесноком или луком. Очень часто можно встретить, что учащиеся в качестве палитры используют бумагу. Бумага для этих целей не годится. От воды бумага быстро приходит в негодность, размокает и затрудняет выполнение работы. Недостатками при работе с такой палитрой является то, что рыхлая размокшая бумага забирает из красочной смеси самое ценное – хорошо растворившиеся пигменты, связующие компоненты, в красочную смесь попадают частицы бумаги, клея и нежелательных химических веществ, что лишает ее прозрачности и дает в живописи «грязь».

Любая бумага при смачивании коробится, становится волнистой, что не очень удобно при работе. Поэтому бумагу принято натягивать на картон или специально изготовленный планшет. Для небольших размеров акварельной бумаги можно использовать «стиратор». Стиратор – это планшет определенного размера и охватывающая его рамка большего размера. На планшет накладывается увлажненная бумага, которая закрепляется сверху рамкой. При высыхании бумага натягивается ровно и не коробится. Для более долгого сохранения влажности бумаги под нее можно подложить влажный материал.

На плензере удобно работать на так называемых склейках. Склейка – это пачка листов, имеющая в основании плотный картон или фанеру. Листы бумаги, проклеенные между собой на торцах, образуют блок. Использованный верхний лист снимается, открывая новый для работы.

Специальных мольбертов и этюдников для акварельной живописи не существует. Краски можно носить в любых плоских ящиках. Кисти желательно носить, отдельно завернув в тряпочку или уложить в «кистенок». При ношении кистей в этюднике, они портятся, теряют форму. Воду можно носить во фляжках с широким горлышком.

Кропотливая, обстоятельная подготовка материалов и инструментов для акварельной живописи не должна быть в тягость.

Существует несколько технологических способов работы акварельными красками. Но основными являются два способа: метод лессировок и метод «алла прима». В работе над длительными этюдами чаще применяют первый. Для живописи на плензере, в быстрых этюдах более подходит метод «алла прима».

Лессировка как метод многослойной живописи основан на использовании прозрачности акварельной краски, ее свойства оптического сложения цветов при нанесении одного прозрачного слоя краски на другой. Путем наложения одного слоя краски на другой можно получать более насыщенные оттенки одного цвета, а также образовывать сложные составные цвета. При методе лессировок глубина и насыщенность цвета достигаются путем последовательного перекрещения хорошо просушенного прозрачного слоя другим слоем краски.

Длительный этюд методом лессировок ведут в определенной последовательности. Сначала делают легкий линейный рисунок карандашом или тонкой кистью каким-либо одним цветом, затем кистью прокладывают большие плоскости изображения, но не в полную силу, а как предварительную колористическую подготовку для последующей живописи. С самого начала работы над этюдом надо стараться, как можно вернее передать все отношения натуры. Необходимо установить связь между всеми цветами натуры, все время сравнивать тон краски по насыщенности и светлоте.

Цвет имеет три характеристики: цветовой тон, насыщенность и светлота. Цветовой тон определяет место цвета в спектре: красный – зеленый – желтый – синий. Это главная характеристика цвета. Существуют ахроматические цвета. Это черный, белый, и вся шкала серых. Они не имеют тона. Черный – это отсутствие цвета (оптическое), белый – это смешение всех цветов. Серые цвета получаются от смешения двух и более цветов. Все остальные – хроматические цвета.

Степень хроматичности цвета определяется насыщенностью. Это степень удаленности цвета от серого той же светлоты. Цвета с максимальной насыщенностью – это спектральные цвета, минимальная насыщенность дает полную ахроматику (отсутствие цветового тона).

Светлота – это положение цвета на шкале от белого до черного. Характеризуется словами «темный», «светлый». Максимальной светлотой обладает белый цвет, минимальной – черный. Некоторые цвета изначально (спектрально) светлее – желтый, другие темнее – синий.

Во время работы следует постоянно сравнивать между собой цветовые отношения изображаемых предметов как в натуре, так и в этюде, причем по родству взаимных признаков: свет одного предмета сравнивать со светом другого, тень с тенью и т.д. Необходимо определить в натуре основные контрасты – места и предметы наиболее светлые и наиболее темные по силе тона, чтобы сразу установить различие между самым светлым и самым темным участком натуры. Чаще всего это бывает на переднем плане или специально выделяемых «главных» объектах натуры. Выполняя этюд, нельзя ограничиваться работой над одним каким-либо его местом, стараясь сразу закончить его, без всякой связи с остальным окружением. В природе все взаимосвязано, и нельзя правдиво взять цвет изображаемого предмета изолированно от окружающей его среды.

Вести этюд надо всегда по принципу – от общего к частному. Раскрыв легкими широкими прокладками весь этюд (кроме светлых мест и бликов), убедившись в правильности взятых отношений, можно приступать к дальнейшей работе – лепить форму предметов, прокладывать полутона, тени, рефлексы. В работе с акварелью целесообразно вести работу от светлого к темному. Обычно сначала изображаемые предметы покрывают

широко легкими слоями красок, которые по силе тона соответствуют самым светлым освещенным местам изображаемых предметов. Затем наносят тени. После этого определяют полутона, сравнивая их между собой.

При методе лессировок красочный слой при всей его многослойности (желательно не больше трех слоев, иначе краски теряют прозрачность, получается так называемая «грязь») должен оставаться тонким и прозрачным, чтобы пропускать через себя отраженный от поверхности бумаги свет. Уже при первой прописке необходимо четко наметить контрасты – наибольшие различия по светосиле и соотношению теплых и холодных тонов.

Корпусные, кроющие краски желательно использовать в конце работы для создания большей материальности, предметности, тяжести. Следует помнить, что при высыхании акварельные краски несколько теряют силу цвета – они светлеют примерно на одну треть своей первоначальной силы. Поэтому надо составлять нужные цвета более насыщенными, яркими, для того чтобы избежать вялости живописи.

Другой метод акварельной живописи – метод «алла прима», при котором пишут сразу, без последовательного наложения слоев краски, каждая деталь начинается и заканчивается в один прием. Все цвета берутся сразу в полную силу, что позволяет использовать механические смеси красок, т. е. составлять нужный цвет из нескольких красок на палитре. При работе методом «алла прима» не применяются многократные прописки. Такой метод более приемлем на пленэре. Чаще всего художники-акварелисты применяют оба метода.

Для создания легких переходов цвета, особенно в теневых местах, в касаниях предметов и плоскостей надо, чтобы края наносимых мазков сливались. Для этого бумагу предварительно смачивают водой. Такой способ называется работой «по сырому».

Для замедления высыхания красок при работе можно пользоваться растворами глицерина или меда в воде, на который разводят краски [2].

Надо отметить, что во время работы над живописью акварельными красками, важную роль играет положение бумаги. По этому поводу А. Остроумова-Лебедева писала «При текучести акварельной краски наклон ее играет большую роль. Иногда бумагу приходится класть совсем горизонтально, иногда наклонять в обратную сторону, то есть нижний край картины поднимать. Или наклонять на бок. Зависит от хода работы и от желания художника, куда он хочет направить больше красок» [3, с. 372].

Необходимо понимать, что овладение мастерством акварельной живописи, познается не по книгам. Все познается в длительной практической работе, на личном опыте. Поэтому практика является лучшим методом в овладении техникой акварельной живописи.

#### Библиографический список

1. Михайлов, А.М. Искусство акварели. – М., 1995.
2. Остроумова-Лебедева, А.П. Автобиографические записки. – М., 2003. – Т. 3.
3. Волков, Ю.В. Работа над живописными этюдами. – М., 1984.

#### Bibliography

1. Mikhaylov, A.M. Iskuststvo akvareli. – M., 1995.
2. Ostroumova-Lebedeva, A.P. Avtobiograficheskie zapiski. – M., 2003. – T. 3.
3. Volkov, Yu.V. Rabota nad zhivopisnymi etyudami. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 19.03.14

УДК 378.02:372.8

**Khokhlova Ye.A., Vinogradova N.G. EDUCATIONAL PROBLEM AS A BASIS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER.** The educational problem as a unit of problem solving approach is regarded in the context of the following questions: the difference between an educational problem and a problem task, the degree of a student's cognitive self-dependence in the process of solution of educational problems. The paper says that the educational problem is viewed as a teaching unit, because in the process of solution of an educational problem in contrast to other tasks (of life or science) the assimilation of educational material, the development of creative searching for skills and also the formation of professional competence of a future foreign language teacher take place.

**Key words:** problem solving approach, educational problem, problem task, professional competence of a future foreign language teacher.

**Е.А. Хохлова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. восточных языков и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: hohlova-09@mail.ru; **Н.Г. Виноградова**, канд. филол. наук, доц., зав. секцией кафедры германских языков ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: katipet30@yandex.ru

## УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Учебная проблема как единица проблемного обучения рассматривается в контексте следующих вопросов: отличие учебной проблемы от проблемной задачи, степень познавательной самостоятельности студента в процессе решения учебных проблем, функции учебных проблем. В статье показано, что учебная проблема характеризуется как единица обучения в силу того, что в процессе разрешения учебной проблемы, в отличие от других проблем (жизненных, научных), происходит освоение учебного материала, развитие творческих поисковых умений, а также формирование профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, учебная проблема, проблемная задача, профессиональная компетенция учителя иностранных языков.

В свете реформирования системы образования к учителю иностранных языков предъявляются большие требования. Он должен не только хорошо знать свой предмет, но и быть творческой личностью, умеющей видеть и решать жизненно и профессионально важные проблемы. Формированию и развитию профессиональной компетенции может в полной мере способствовать проблемное обучение.

Проблемное обучение, как известно, возникшее в начале XX века (Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюи, Г. Пойа и др.), получило достаточно полное отражение в работах зарубежных (В. Оконь) и отечественных исследователей (А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) путем разработки его теоретических основ. Вместе с тем, учебная проблема, упоминаемая в отдельных работах по проблемному обучению (А.А. Вербицкий, Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов, Е.Е. Успенская и др.), не явилась предметом специального исследования в качестве единицы проблемного обучения.

Сопоставительный анализ таких единиц обучения, как учебная проблема и проблемная задача (А.А. Вербицкий, В.В. Заботин, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) позволил выявить их сходство и различие, прежде всего, на основе их определения.

В плане определения проблемная задача/задача и учебная проблема/проблема рассматриваются некоторыми учеными синонимично (А.В. Брушлинский, К. Дункер, В.Т. Кудрявцев, В. Оконь и др.). Так, проблемная задача и учебная проблема/проблема трактуются как цель (К. Дункер); трудность (В. Оконь); противоречие предмета усвоения и противоречие в сознании учащегося (В.Т. Кудрявцев).

Другие исследователи разграничивают данные понятия и определяют задачу как необходимость сознательного поиска (Д. Пойа); цель для мыслительной деятельности субъекта, которая соотносится с заданными условиями (С.Л. Рубинштейн); объективное явление, которое превращается в субъективное только после восприятия и осознания ее учащимися (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); знаковую модель проблемной ситуации (И.Я. Лернер); формализованную проблемную ситуацию с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде вопроса (А.А. Вербицкий). При анализе структуры проблемной задачи, ученые выделяют разное количество компонентов: неизвестное, данные и условие (Д. Пойа); дано и требование (М.И. Махмутов); условие, требование, искомое (Т.В. Кудрявцев); искомое, свойство, величина, действие (А.М. Матюшкин).

В свою очередь учебная проблема определяется как вопрос (И.Я. Лернер); противоречие, возникающее или существующее в сознании ученика (Е.В. Ковалевская, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов); противоречие в процессе познания объекта субъектом или противоречие в учебном материале (Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов). В структуру учебной проблемы авторы включают известное и неизвестное (М.И. Махмутов).

Таким образом, в проблемной задаче выявлены данные и искомые компоненты, в учебной проблеме не задаются такие параметры, в ее основе лежит противоречие, которое нужно вскрыть или усмотреть в учебном материале. Поэтому, если проблемная задача направлена на то, чтобы студент научился

анализировать данные сформулированной задачи, находить способы решения, то учебная проблема нацелена на то, чтобы студент научился видеть, вскрывать противоречия в явлениях действительности.

Степень познавательной самостоятельности студента в процессе решения учебных проблем связана с этапами разрешения противоречия в учебной проблеме. Исследуя этапы решения проблемы, В. Оконь выделяет три этапа: 1) постановка проблемы, 2) решение проблемы, 3) проверка решения [1, с. 38]. Степень самостоятельности мышления и действия, по В. Оконю, зависит от нашего участия в трех звеньях процесса решения. Так, автор пишет: «О полной самостоятельности в мышлении можно говорить в том случае, когда мы сами сумеем поставить перед собой проблему, рационально решить ее и проверить соответствующим образом качество этого решения. Меньшая степень самостоятельности проявляется тогда, когда проблему перед нами ставит кто-нибудь другой, а мы ее решаем и по возможности проверяем решение» [1, с. 38].

Рассматривая степень познавательной самостоятельности студента в постановке и решении проблемы, считаем, вслед за М.И. Махмутовым, что она определяется тем, сформированы ли у него умения: «увидеть» проблему и осознать ее; сформулировать или переформулировать проблему; выдвигать предположения и гипотезы; обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы.

Сравнивая этапы решения учебной и научной проблем, М.И. Махмутов считает, что постановка проблемы начинается с проблемной ситуации. Однако ученый формулирует проблему в итоге анализа проблемной ситуации, возникшей в реальной действительности, а учащийся/студент вычленяет проблему из проблемной ситуации, возникшей по логике процесса обучения, или она создана преподавателем. Общим для постановки проблем являются приемы мыслительной деятельности: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, абстрагирование и обобщение. При решении научной проблемы, М.И. Махмутов предполагает, что у ученого эвристический вид деятельности доминирует над аналитическим, у учащихся/студентов – наоборот. В процессе решения научной проблемы ученый самостоятельно ищет методы и способы решения, учащийся/студент может обратиться к помощи преподавателя. Ученый решает научную проблему в итоге длительных поисков, путем проб и ошибок, путем многократной теоретической или практической проверки. Решая учебную проблему, учащийся/студент ограничен во времени, его действия направляются преподавателем.

Для выявления дидактической ценности учебных проблем рассмотрим функции учебных проблем.

Определяя функции учебных проблем, М.И. Махмутов считает, что учебные проблемы, также как и научные, определяют направления умственного поиска, т.е. деятельности ученика/студента по нахождению способа решения проблемы; формируют познавательную способность, интерес, мотивы деятельности ученика/студента по усвоению новых знаний. Учебные проблемы имеют и специфические функции: для преподавателя учебная проблема является средством управления познавательной деятельности ученика/студента, формирования мыслительных способностей; для ученика/студента учебная проблема служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения – способом превращения знаний в убеждения [2, с. 131].

Для реализации данных функций, согласно М.И. Махмудову, необходимо соблюдать следующие требования: учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом и естественным путем, логически вытекать из него; должна отражать противоречивость информации; должна давать направление познавательному поиску, указывать направление путей её решения; быть сильной; оказывать воздействие на эмоциональное состояние учащегося/студента, заинтересовывать его, побуждать к активной деятельности.

Рассмотрение учебной проблемы позволяет выделить следующие важные для нашего исследования позиции. Учебная проблема – это единица обучения, в основе которой лежит противоречие, которое может быть явным/неявным, вербализованным/невербализованным, сформулированным преподавателем/студентом. Учебная проблема характеризуется как единица обучения в силу того, что в процессе разрешения учебной проблемы, в отличие от других проблем (жизненных, научных), происходит освоение учебного материала и развитие творческих поисковых умений.

Одной из основных дисциплин в подготовке учителей иностранных языков является «Методика обучения иностранным языкам». В трактовке основных методических понятий, категорий существуют различные мнения, концепции, на которых можно создавать учебные теоретические и практические проблемы. Уровень проблемности будет определяться количеством противоречивых/несовпадающих компонентов/концепций в учебном материале. Процесс решения учебной проблемы может проходить по следующим схемам: 1) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, решает, проверяет решение; 2) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учеб-

ную проблему и вместе со студентами ее решает, проверяет решение; 3) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, студенты самостоятельно ее решают и проверяют; 4) студент ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, решает, проверяет решение.

Учитывая уровень подготовленности студентов, можно на уровне содержания увеличивать или уменьшать количество противоречивых компонентов, на уровне процесса варьировать степень самостоятельности студентов в процессе разрешения учебной проблемы. Работая в группе студентов разного уровня подготовленности, можно создавать индивидуальные, групповые, фронтальные учебные проблемы.

Рассмотрим пример учебной проблемы по теме «Содержание обучения иностранным языкам» второго уровня проблемности (преподаватель вскрывает учебную проблему и вместе со студентами её решает): «В отечественной методике нет единого мнения по поводу того, какие компоненты следует включать в содержание обучения иностранным языкам. Проанализируйте позиции Г.В. Роговой, Г.Н. Гальсковой, А.Н. Щукина и определите, как рассматривается авторами понятие «содержание обучения иностранным языкам», и какие компоненты включают исследователи в данное понятие. Чью позицию Вы разделяете и почему?». В данной учебной проблеме преподаватель только указал на противоречивые концепции, студенты должны сами увидеть их и под руководством преподавателя сделать выводы.

Таким образом, использование учебных проблем в преподавании дисциплины «Методика обучения иностранному языку» позволит студентам критически осмыслить материал, развить творческие умения, овладеть профессиональной компетенцией.

#### Библиографический список

1. Махмудов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М., 1975.
2. Оконь, В. Основы проблемного обучения. – М., 1968.

#### Bibliography

1. Makhmutov, M.I. Problemnoe obuchenie: osnovniye voprosy teorii. – M., 1975.
2. Okonj, V. Osnoviy problemnogo obucheniya. – M., 1968.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 374

*Shvalyova T.A. THE DESCRIPTION OF THE KHAKAS GAMES BASED ON THE FOLK TRADITIONS.* Games based on the folk traditions bring people of different ages together. Playing together, they cognize customs, culture, traditions of a clan, society that create possibility for communication of people in new playing conditions, which promote physical upbringing and inner development of man.

**Key words:** ritual, wedding, family, holiday, entertainment games, physical training, physical qualities, traditions.

*Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

## КЛАССИФИКАЦИЯ ХАКАССКИХ ИГР, ОСНОВАННЫХ НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ

Игры, основанные на народных традициях способствуют сближению людей разных возрастных групп. Играя вместе, они познают быт, культуру, обычаи, традиции рода, общества, что создает возможность общения людей в новых игровых условиях, которые способствуют физическому воспитанию человека и духовному его развитию.

**Ключевые слова:** обрядовые, ритуальные, свадебные, семейные, праздничные, развлекательные игры, физические качества, физическая подготовка, традиции.

Целью нашей работы является создание классификации хакасских игр, в основу которых заложены народные традиции. Материал для исследования собирался из архивных документов Красноярского края, Республики Хакасия, Хакасского государственного музея, Минусинского музея им. Н.М.Мартыанова, археологических и этнографических материалов, сведений информаторов, научных исследований С.А. Шмакова, В.Я. Бутанаева, А.А. Верник, Е.К. Яковлева, В.Ф. Букова.

Игры, основанные на народных традициях, возникали с развитием религии и общества. Вначале появились обрядовые

и ритуальные игры. По этому поводу высказывается С.Шмаков: «В традициях заложен слой мотивационных качеств и способностей, ценностных ориентаций, общих представлений, чувств, настроений, привычек, включаемых в родовой потенциал культуры» [1].

Он утверждает, что «Между обрядами, обычаями много общего и есть разница. В обрядовых играх присутствуют правила-предписания, регулирующие поведение участников. Обычаи более традиционны, для них характерен стереотипный способ поведения участников, воспроизводящих привычные действия,

общепринятый порядок, традиционно установленные правила общественного поведения» [2].

Возникновение традиционных игр у хакасского этноса связано с национальными устоями, сказаниями, легендами, ритуалами, инициациями, шаманизмом. Традиции развиваются, обогащаются опытом новых поколений. Многие из них отвергаются, потом возвращаются вновь. На этой основе возникают обрядовые, свадебные, семейные, родовые игры. Без традиций у народа не будет семейного, трудового, родового и физического воспитания.

В работе В.Я. Бутанаева и Ч.В. Монгуш «Архаические обычаи и обряды саянских тюрков» отмечено, что у хакасов существовали и специальные формы воспитания, превратившиеся со временем в ритуалы. Это обряды посвящения юношей во взрослые члены общества, которые требовали от молодых людей хорошей физической подготовленности и проявления волевых качеств. Среди них особую роль играли инициации. Впоследствии в связи с начавшимся разделением труда по возрастным и половым признакам появились своеобразные формы проверки физической подготовленности юношей [3].

Игры с костями. Астралаги (кости) в качестве игровых костей на территории Хакасии известны с эпохи бронзы. Они были найдены в археологических памятниках и более позднего времени (Таштыкская культура – IV до н. э. – V в н. э.; Тагарская культура – VII-II вв. до н.э.). Археологические свидетельства указывают на глубокую древность игр с астрагалами как на территории Хакасии, так и за ее пределами.

Игры с астрагалами имели у хакасов общее название – *хазых ойыны*. У хакасов-скотоводов особенно распространенными были игры с астрагалами овцы или коровы. Нельзя было дарить астрагалы. Каждая сторона астрагала имела свое название в зависимости от района проживания. Астралаги принимали различное положение. Каждое из них имело в этой игре свое название: кость, лежащая на выпуклой стороне, называется *сына*, на выемчатой – *муга*, стоящая на боку – *таха* и вверх «ногами» – *алчи*. До наших дней сохранились игры с астрагалами такие, как «Стрельба по косулям» (*хазых суэгузун*) или «Прятать астрагал» (*хазых чазырыл*), «Выбей бабки». Характерной особенностью у хакасского народа до сих пор является особое бережное отношение к астрагалам как у детей, так и у взрослых.

Сохранился обычай у народа в ночь на 19 января (Крещение) можно окунуться в проруби три раза, и по поверью тело и душа человека будет чиста. Тысячи людей купаются в проруби в этот день. Другой обычай сохранился на празднике «Масленица». Хакаские дети, подростки и молодежь всю зиму катались с гор на «коровьих ледяшках», а в «Масленицу» их разбивали, так как народ отмечал конец зимы. Юноши в этот праздник залезали на высокий столб за «сапогами» или за платками для своих будущих невест. Чтобы залезть на 5-метровый столб нужно иметь хорошую физическую подготовку и силовые способности. У хакасского народа обрядовые игры проводились с различными целями: проверить физическую готовность людей к охоте; способствовать к богатому будущему урожаю; проявлять поклонение силам природы; почитать религиозные устои народа. В данную группу игр можно отнести следующие игры: «Охотники» (*Анчылар*), «Хазых атызах», «Ноортпас», «Мечеекей», «От-ине». К этим играм у хакасов всегда было особое отношение, так как они олицетворяли будущее. Как описывает В.Я. Бутанаев и А.А. Верник «...недаром охотники брали с собой шамана на охоту, который проводил обряд, напоминающий в движениях повадки животных» [4]. Религиозная мудрость народа была заложена даже в народно-обрядовых играх. Обрядовые игры проходили на свадьбе перед домом жениха или невесты, это такие игры, как: «Убери камень!» (тасты хыйя идерге), «Дай дорогу!» (чол пир), «Проверь свои силы» (кезic сыныхта), «Подними камень» (тас хабары). Именно в таких играх молодежь проверяла свои физические качества: силу, ловкость, координацию движений. В исследованиях В.Ф. Букова приводятся примеры «...на свадьбах и праздниках у качинцев бывают хороводы (*оины*) с песнями. Играют они и кольцом (колечко – *салзан*), так же, как и русские. Есть у них игра «от тутызак». Играют также в мяч, жмурки (*чурангай*), горелки (*чазын ойнира*), бабки и камешки (*масойнига*). Вместо бабок употребляют бараны подыжки (*казых*), а на биток берут лодыжку дикой козы (*айра*). Камешки означают различных животных, которые пасутся на определенных местах, загоняются в стада, бодаются и пр.» [5].

Праздничные игры и состязания имели своим назначением спорт силы, ловкости и удали народа. Они имели большое воспитательное значение. Их можно условно разделить на две группы. Первые игры основаны на зрелищности и носили спортивный характер, в них определялся победитель, который награждался призами и подарками: это конные скачки *Аттар чарызы*, *Атнан чарыс*, *Хысты тут*; борьба «Курес», рукоборье (*Хол пазыс*), стрельба в цель (*Миргене аттыс*), поднятие камня (*Тас халханы*), хождение с гириями (*Соортел пазыс*). Другую группу составляют игры увеселительного характера, в основу которых заложены не только проявление физических качеств, но и народный юмор, шутки, необычные исходные положения игроков, вызывающие смех и веселье: перетягивание палки (*Афаснан тартыс*), состязание лошадей – *Аттар тартызы*, «Свет и тень» (чарыхнан харасхы), «Поймай девушку» (хысты туда-ры), «Угадай, кто за тобой» (пипл ал кем кистиде?), «Прыгалки» (сергитес), «Чье яйцо крепче?» (кемны нымырхазы пик), «Свадьбство» (худа) и др. К праздничным играм мы относим *игры-развлечения и игры-хороводы*, которые делились на детские, молодежные и взрослые. Например, игра-хоровод «поймай цветок» (*Чахайах тут*), «Тобыл-тобыл», «Две птички» (*iki хусха-чах*), «На полянке» (*Ах чазыда*), «Маки» (*Мактар*) [6].

С помощью этих игр-развлечений народ транслировал в мир человека знания о важнейших сторонах физического здоровья людей, умение правильно организовывать свой отдых, сохранять внутрисемейные и родовые отношения. На всех праздниках присутствовали дети, которые впитывали в себя спортивный характер и народный юмор.

Свадебные игры. По сведениям Е.К. Яковлева, на свадьбах у хакасов существовал обычай сряжение невесты: «Подводят к самому порогу юрты коня, и невесту сажают на него сваха (*баширкон эчэм*), невеста начинает плакать, прощается с домашними.... Волосы мажут приготовленной голеной костью барана – *чода*, которую потом бросают собравшейся молодежи: начинается дикая игра, победителем в которой считается тот из родичей жениха и невесты, который завладеет костью и принесет ее в юрту. Иногда молодежи бросается припасенный кошель с мелким башлыком, из-за которого также начинается борьба» [7, с. 84]. Далее, он утверждает, что на свадьбе также проводились игры. Отметим те, которые указывают на насильственное похищение женщины. «*Чода* – борьба из-за кости, начинается свалка, пока кто-нибудь не изловчится принести кость молодым или в назначенное место. *Кургеч куназир* – та же игра, но участвующие сидят на лучших лошадях обоих родов и борьба ведется из-за кожаной фляги с *аракой*. *Курес* – борьба; борцами выступают представители того и другого рода» [7, с. 91].

Мы можем утверждать, что с точки зрения физического воспитания, в процессе схватки молодые люди проявляли силу и ловкость, так как в этой игре есть сменный характер режима работы мышц и непредвиденные игровые ситуации в борьбе. Вся схватка выполнялась со значительной скоростью, где наблюдается еще одно специфическое проявление скоростных качеств – быстрота реакции торможения, когда в связи с изменением ситуации необходимо мгновенно остановиться и начать движение в другом направлении. И хотя в настоящее время эти игры потеряли свою историческую значимость, но двигательные навыки, используемые в единоборствах и противоборствах, сохраняются и передавались в последующие поколения по родам. Сегодня эти навыки используются в различных спортивных и национальных видах борьбы.

Встреча родов является одной из главных традиций народа. После торжественной части проводились спортивные состязания: борьба «Курес», силовое перетягивание, стрельба из лука, поднятию тяжестей, конные скачки, метание аркана и др. Участники состязаний старались сохранить свое лидерство по роду.

Рассмотрев классификацию игр, связанных с обрядами, обычаями и традициями народа, мы выявили, что они имели значительное место в повседневной жизни хакасов: используя игры и состязания на праздниках, свадьбах, участники демонстрировали свою физическую подготовку, способствовали духовному развитию; проявляли умение правильно организовывать отдых; активизировались внутрисемейные отношения во время празднования, появлялась вера в полезность естественных сил природы.

## Библиографический список

1. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.
2. Шмаков, С.А. Учимся играя. – М., 2003.
3. Бутанаев, В.Я. Архаические обычаи и обряды саянских тюрков / В.Я. Бутанаев, Ч.В. Монгуш. – Абакан, 2005.
4. Бутанаев, В.Я. Народные праздники Хакасии: учеб. пособие / В.Я. Бутанаев, А.А. Верник, А.А. Ултургашев. – Абакан, 1999.
5. Буров, В.Ф. Хакасия: живая старина в научно-популярных статьях, интервью и очерках. – Абакан, 2006.
6. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в традиционном физическом воспитании хакасского народа: монография. – Абакан, 2012.
7. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог Этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900.

## Bibliography

1. Shmakov, S.A. Igrih uchastikhysya – fenomen kul'turh. – M., 1994.
2. Shmakov, S.A. Uchimsya igraja. – M., 2003.
3. Butanaev, V.Ya. Arkhaicheskie obychai i obryadi sayanskikh tyurkov / V.Ya. Butanaev, Ch.V. Mongush. – Abakan, 2005.
4. Butanaev, V.Ya. Narodnihe prazdniki Khakasii: ucheb. posobie / V.Ya. Butanaev, A.A. Vernik, A.A. Ulturgashev. – Abakan, 1999.
5. Burov, V.F. Khakasiya: zhivaya starina v nauchno-populyarnykh stat'yakh, interv'yu i ocherkakh. – Abakan, 2006.
6. Shvaleva, T.A. Nacionaljnihe igrih i sostyazaniya v tradicionnom fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.
7. Yakovlev, E.K. Ehtnograficheskiy obzor inorodcheskogo naseleniya dolinih Yuzhnogo Eniseya i Objhasnitel'nykh katalog Ehtnograficheskogo otdela muzeya. – Minusinsk, 1900.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 378

**Shumakova A.V. BASICS OF DESIGNING OF INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN SOCIETY.** The article deals with contradictions and problems existing in the traditional model of education. The article substantiates the need for the transition from traditional subject-functional system of higher education to «spatial» metasystem model for providing integration of many social and pedagogical system's potentials. The author gives the interpretation of intentions «educational environment of a pedagogical institute», «integrative educational environment of a pedagogical institute». The author pays attention to the essence and specificity of integrative educational environment of a pedagogical institute as a resource of providing qualitatively new level of teacher training.

**Key words:** educational environment, integrative educational environment of a pedagogical institute, quality of training of a future teacher.

**А.В. Шумакова**, д-р пед наук, проф., проректор по учебной работе ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@yandex.ru

## СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются противоречия и проблемы, существующие в традиционной модели педагогического образования. Обосновывается необходимость перехода от традиционной предметно-функциональной системы высшего образования к «пространственной» метасистемной модели, обеспечивающей интеграцию потенциалов многих социально-педагогических систем. Автор дает трактовку понятий «образовательное пространство педагогического вуза», «интегративное образовательное пространство педагогического института». В статье так же уделяется внимание сущности и специфики интегративного образовательного пространства педагогического института как ресурса обеспечения качественно нового уровня подготовки учителя.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, интегративное образовательное пространство педагогического вуза, качество подготовки будущего учителя.

В современных условиях система образования претерпевает глубокие перемены, характеризующиеся новым пониманием целей и ценностей профессионального образования, его интегративностью, открытостью, гибкостью, вариативностью, экономической целесообразностью. Ответом на вызовы времени становится потребность в новых подходах к формированию человеческого капитала, к созданию инновационной системы обучения и воспитания подрастающего поколения, что обуславливает соответствующее изменение содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя, способного создавать инновационное образовательное пространство и успешно функционировать в нём, демонстрируя высокую культуру, мобильность, готовность накапливать и применять передовой опыт в различных профессиональных обстоятельствах, нетрадиционно подходить к решению педагогических задач, к организации новых видов педагогической деятельности, проявлять адаптационные способности и стремление к саморазвитию в условиях динамично меняющегося социума. Выпускник педагогического

вуза должен «не просто войти, но и быстро освоиться в педагогической реальности, стать лидером обновления и качества образования» [1, с. 47]. Важно подчеркнуть, что сегодня требуется «...специалист, который выступает субъектом, инициатором новых социальных и технологических идей» [2, с. 15]. Именно с новым осознанием роли педагога в формировании Человека Новой эпохи возможно обеспечить положительную динамику развития социума. В этой связи в подготовке будущих педагогов актуально использовать современные технологии, успешно зарекомендовавшие себя в образовательной практике – например, гуманитарные [3].

В академическом пространстве традиционного педагогического вуза с его монофункциональной направленностью образовательного процесса практически невозможно погружение будущего специалиста во все многообразие профессионально-образующих сред, характерных для действующих в социуме образовательных учреждений и интегрированных в единую метасистемную структуру, что не позволяет обеспечить необходи-

мое качество педагогической подготовки выпускников. Существующая предметно-функциональная система подготовки учителя не способствует формированию целостности представлений студентов о будущей профессиональной деятельности. Педагогические знания, способы обучения и воспитания приобретаются будущим учителем дискретно, характеризуются фрагментарностью, разрозненностью.

Поставленные перед школьным учителем образовательные и воспитательные задачи обуславливают необходимость иного построения образовательного пространства вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему может быть актуализирован широкий спектр возможностей профессиональной социализации будущего учителя, обеспечена динамика его профессионального развития. Особую значимость в условиях модернизации российского общества приобретает исследование эффективных способов и алгоритмов перехода от предметноцентрированного вузовского педагогического образования к созданию в нем интегративного образовательного пространства как условия обеспечения качества подготовки учителей.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза представляет собой упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя. Данное понятие вносит существенный вклад и в педагогическое регионоведение, раскрывая качественно новые способы профессиональной подготовки учительских кадров в среде своего региона на основе осознания собственной причастности региональной ментальности, культуре, традициям, образу жизни.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза – это многомерный социально-педагогический объект, который выступает ресурсом обеспечения качества профессиональной подготовки учителя. Данный объект характеризуется ценностнообъединяющим единством взаимообусловленных и взаимодействующих кластеров-подпространств. Они функционируют на основе изменения ресурсных потенциалов, входящих в их состав социально-педагогических систем, которые способствуют преемственности подготовки учительских кадров, расширению сферы социальных коммуникаций студентов, включению их в новые виды социально-педагогических практик, моделированию ситуаций развития педагогических компетенций и др. Структура интегративного образовательного пространства педагогического вуза включает: базы педагогических практик; учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу; филиалы педагогического вуза; учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию; учреждения художественно-эстетического профиля; магистратуру и аспирантуру; повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров. В системно-целостном аспекте обозначенные субъекты-учреждения интегративного образовательного пространства педагогического вуза реализуют скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений в контексте общих интегративных и специфически функциональных образовательных требований.

Таким образом, интегративное образовательное пространство педагогического вуза как духовно-культурная оболочка социума существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами эмпирико-рациональная реальность, которая образуется разными типами учреждений, общественностью, обеспечивающая современное качество подготовки учителя завтрашнего дня, владеющего интегративными знаниями и опытом, способного в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Сергеев, Н.К. Университетское педагогическое образование в современных условиях // Педагогика. – 2011. – № 10.
2. Сериков, В.В. Формирование субъекта социальных инноваций как стратегия профессионального образования // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 6.
3. Хадикова, Е.Н. Роль гуманитарных технологий в подготовке магистров направления «Педагогическое образование» / Е.Н. Хадикова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).

#### Bibliography

1. Sergeev, N.K. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennikh usloviyakh // Pedagogika. – 2011. – № 10.
2. Serikov, V.V. Formirovanie sub'yekta social'nykh innovatsiy kak strategiya professional'nogo obrazovaniya // Izvestiya yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2009. – № 6.
3. Khadikova, E.N. Rol' gumanitarnykh tekhnologiy v podgotovke magistrrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» / E.N. Khadikova, Yu.V. Sorokopud // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 78:372.8

**Polozov S.P. COMPUTER INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING EFFICIENCY IN TEACHING MUSIC.** The present article demonstrates the efficiency of teaching music by means of information technologies which contribute to the activation of perception, involuntary mastering of the material, and constant control, thus resulting in high quality of mastering new knowledge.

**Key words:** computer information technologies, music teaching, teaching efficiency, information field.

**С.П. Полозов, проф. каф. теории музыки и композиции Саратовской гос. консерватории им. Л. В. Собинова, г. Саратов, E-mail: polozov@forpost.ru**

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

В статье обосновывается эффективность введения информационных технологий в процесс обучения музыке, использование которых способствует активизации восприятия, непроизвольному усвоению учебного материала, постоянному контролю, что приводит к качественной интериоризации новых знаний.

**Ключевые слова:** компьютерные информационные технологии, обучение музыке, эффективность обучения, информационное пространство.

Обучение является одним из самых интеллектуально насыщенных видов деятельности человека. Сегодня обретение лю-

бой профессии связано с овладением большим количеством разнообразных знаний и навыков. Соответственно, современ-

ное общество предъявляет к системе образования такие требования, которые ведут к значительному увеличению количества информации, необходимой для усвоения. Хотя информационная нагрузка на обучающегося и так невероятно высока, она продолжает нарастать. Разрешить эту ситуацию экстенсивными методами, за счет бесконечного увеличения количества учебных часов, невозможно. Вот почему современная дидактика активно ищет пути интенсификации обучения [1, с. 6]. В этих условиях компьютерные информационные технологии могут стать средством повышения эффективности обучения.

Главной и самой очевидной предпосылкой целесообразности использования компьютерных информационных технологий в обучении является то обстоятельство, что педагог при традиционной урочной системе не может одновременно организовать несколько информационных потоков, каждый из которых был бы направлен на конкретного ученика [2, с. 21]. В результате он вынужден ориентироваться на абстрактного «среднего» ученика, игнорируя специфику его личного темперамента, уровня знаний, умственных способностей и т. д. Однако объективно необходима организация такой интенсивности потока информации, которая соответствовала бы личным, индивидуальным качествам ученика. Информационная перенасыщенность чревата потерей большого объема учебной информации, а слабая информативность – потерей внимания, интереса, мотивированности. Удержание содержания информационного потока на среднем уровне сложности создаёт оптимальные, эффективные условия обучения [3, с. 17]. Компьютерные технологии индивидуализируют обучение, адаптируются к личным качествам обучающегося, что обеспечивает персональный темп обучения. Это объективно создаёт условия для увеличения эффективности учебного процесса, так как уровень надёжности и достоверности присвоения знаний и навыков повышается.

Чтобы понять, как при помощи компьютерных информационных технологий создаётся эффективная среда обучения, рассмотрим несколько программных продуктов, связанных с обучением музыке. Но прежде следует отметить, что первые попытки автоматизации обучения музыке проявились в 1960-х годах [4]. Сегодня, естественно, музыкальные обучающие компьютерные технологии находятся на ином уровне развития (скриншоты некоторых рассматриваемых здесь программ можно посмотреть в [5]).

Программа «Страна Мелодия» из серии «Антошка» разработана во Франции. Она имеет единую сюжетную линию, в соответствии с которой Антошка (виртуальный персонаж, управляемый, а значит, и идентифицируемый с обучающимся) вместе со своими друзьями путешествует по сказочному миру, выполняя различные музыкальные задания. В целом она реализована в виде своеобразного интерактивного мультфильма.

Структура программы включает в себя 10 относительно независимых блоков, влеченных в общую сюжетную канву. Движение по сюжетному пространству организовано по традиционной компьютерной технологии квеста, требующей от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. В выполнении этих заданий и заключается основной обучающий эффект.

Так, в одном из блоков воспроизведена игровая ситуация, способствующая выработке чувства метра. По условиям игры, чтобы приготовить чай, необходимо поддержать огонь в костре. Для этого требуется точно в заданном метре нажимать на клавишу, имитируя раздувание мехов. Интересный обучающий блок связан с шитьём костюма. Перед вами швейный аппарат, который необходимо правильно настроить, чтобы сшить костюм. А настраивается он определением ритмических рисунков, издаваемых соответствующими механизмами. По сути, здесь в игровой форме воспроизводится процесс написания ритмического диктанта, а соответственно, воспитывается чувство ритма. Оригинальная дидактическая игра в духе лабиринта заключается в том, чтобы вырвать крота, выведя его из норы. Движение по лабиринту осуществляется в темноте, а направление движения указывается высотой звука: повышение – движение вверх, понижение – движение вниз, сохранение высоты – движение прямо. Так происходит воспитание ощущения звуковысотности.

В программе имеются и другие игры, типа холодно – горячо, прятки, снежки и т. д. При этом каждый блок нацелен на развитие определенного компонента музыкального слуха: высота, длительность, громкость, тембр, интонационная окраска и т. п. Обратим внимание на то, что в программе совсем нет изложения музыкально-теоретического материала, как нет и ни одного нотного знака. Зато вся музыкально-содержательная её часть

облечена в игровую форму, благодаря чему музыкальные знания и навыки приобретаются произвольно, без актуализации. Более того, она организована таким образом, что позволяет обучающемуся самостоятельно исследовать мир музыки. Ряд заданий ориентирован на интуицию и выполняется методом проб и ошибок, что привносит в процесс обучения креативно-познавательный эффект.

Эта программа демонстрирует возможности использования обучающих компьютерных технологий на стадии раннего музыкального воспитания. При этом в постановке и реализации дидактических задач она оказывается вполне самостоятельной.

Отечественная программа «Матроскин учит музыку» из серии «Трое из Простоквашино» по форме также представляет собой своеобразный интерактивный мультфильм с персонажами из книг Эдуарда Успенского. Она имеет строго выстроенный сюжет, в основе которого лежит обучение музыке.

Программа состоит из нескольких блоков, которые в структурном отношении подобны. Каждый раздел начинается с презентации учебного материала в вербальной форме. Здесь используется своеобразная гипертекстовая технология, где гиперссылки вызывают соответствующую звуковую иллюстрацию. Излагает учебный теоретический материал виртуальный педагог, роль которого выполняет один из героев сюжетной линии программы. Завершается каждый раздел тренажерной частью, обозначенной как «тест», где происходит практическое закрепление полученных теоретических знаний. Перейти к следующему разделу, не выполнив итоговое задание невозможно. Такая настойчивость программы приносит свои плоды. Практика показала, что если раздел пройден полностью, включая тестирование, присвоение соответствующих знаний и навыков можно считать гарантированным. За первым разделом наступает второй раздел с новой порцией учебного материала и той же структурой, затем третий, и т. д. Таким образом, в целом образуется анфиладная структура с четкой последовательностью разделов, а следовательно, с постепенным и логически выстроенным ходом обучения. Программа, таким образом, является аналогом традиционного школьного обучения, но облеченная в сюжетно-игровую форму. Её безусловные дидактические достоинства связаны с формированием базовых фундаментальных музыкальных знаний и навыков, хотя и при слабом, нужно признать, присутствии в ней креативного фактора.

Подобным же образом устроена и наиболее известная у нас отечественная программа «Музыкальный класс». В её основе лежат 14 уроков по теории музыки (от нотного письма до музыкальной фактуры). Кроме того, в ней содержатся лекция по истории возникновения и развития музыкальных инструментов симфонического оркестра с их характеристикой, музыкальный диктант, компьютерное фортепиано с тембрами различных музыкальных инструментов, караоке и три музыкальные обучающие игры.

В данной программе обучение теории музыки происходит академическими методами. Голос «за кадром» воспроизводит манеру ведения урока педагогом. Интерфейс программы предельно аскетичен, а диалог с обучающимся сведен к минимуму. Однако среди дополнительных возможностей имеются игровые и творческие средства. Например, чтобы записать музыкальный диктант необходимо правильно расставить птичек на проводах, как ноты на нотных линейках.

Поурочную структуру имеет и американская программа Music Ace. Она состоит из двух блоков, каждый из которых предлагает 24 урока. Если использовать эту программу в учебном процессе и проходить в неделю по одному уроку (а предлагаемый материал в каждом уроке по объёму вполне укладывается в академический час), то обучение в целом займёт два учебных года. Это настоящая автоматизированная обучающая система, полностью воспроизводящая учебный процесс. По желанию можно посмотреть статистику, насколько успешно освоен учебный материал.

Учебный материал программы весьма обширный и охватывает темп, метр, размер, такт, ритм, название нот, знаки альтерации, паузы, ключевые знаки, лады, тональности, интервалы и аккорды. В каждом уроке имеется изложение учебного материала и игры-упражнения на его практическое закрепление. Работа программы опирается на традиционные методы обучения. Однако всё происходит в увлекательной, игровой форме. Здесь имитируется пребывание обучающегося в школьном классе, где урок проводит забавный дирижёр «Маэстро Макс» с хо-



ром «Поющих нот». Изложение учебного материала постоянно подкрепляется разного рода заданиями, благодаря которым обучающийся активно вовлекается в происходящие на экране события. Программа также снабжена увлекательным музыкальным редактором. Самостоятельно расставляя поющие ноты в том или ином порядке, обучающийся может создавать музыку, проявляя свои творческие способности.

Итак, как мы могли убедиться, обучающие программы нередко опираются на некий сюжетный план. Прохождение информационного поля программы с освоением соответствующих знаний и навыков производится на основе четко выстроенного сценария учебных действий, облеченного в некую сюжетную канву, в которой принимают участие различные виртуальные действующие лица. Эти персонажи управляют действиями обучающегося, а значит и процессом обучения. Благодаря персонализации, обучающийся активно втягивается в происходящие на экране события и становится их непосредственным участником. Его вовлечение в разворачивающийся сюжет может быть как прямым, через управление каким-либо действующим лицом, так и косвенным, когда он как бы становится некоторой сверхсилой, помогающей преодолеть возникающие перед виртуальными персонажами проблемы. В любом случае вовлечение в событийный ряд вызывает ощущение непосредственной причастности к происходящему, причём в развитии сюжета обучающемуся отводится главная, решающая роль.

Среди особенностей организации обучения в этих программах отметим следующие обстоятельства. Во-первых, формой предъявления учебного материала здесь является динамический видеоряд. Такая форма, уподобляющаяся мультфильму, сама по себе вызывает интерес и, соответственно, активизирует восприятие. Высокий эмоциональный тонус работоспособности создаёт благоприятные условия для усвоения учебного материала. Во-вторых, предъявление учебного материала часто облечается в игровую форму. В результате внимание обучающегося сосредотачивается не на предметных знаниях, а на сюжетной линии. Данное обстоятельство вызывает непроизвольное усвоение учебного материала, без дополнительных интеллектуальных усилий. В-третьих, за усвоением учебного материала осуществляется постоянный контроль. Это реализуется через наличие в сюжете ряда проблемных ситуаций, которые предлагается решить на основе соответствующих знаний и навыков. При этом поиск решения обучающемуся часто приходится вести в условиях отсутствия у него необходимых знаний, то есть рефлексия предшествует экстерниоризации. Правильное решение в данном случае будет свидетельствовать об успешной интериоризации учебного материала. Естественно, все эти обстоя-

тельства создают предпосылки для эффективного присвоения обучающимся соответствующих знаний и навыков.

Таким образом, использование компьютерных информационных технологий для обучения музыке, очевидно, не следует рассматривать в качестве альтернативы традиционным формам обучения. Само возникновение и развитие этих обучающих технологий зиждется на идее именно модернизации традиционного обучения с целью повышения его эффективности.

Использование компьютерных информационных технологий в учебном процессе имеет большие перспективы. Уже сейчас их востребованность в связи с необходимостью доступа к обширным музыкальным информационным базам достаточно высока, а со временем, по мере расширения мирового информационного пространства, потребность в них будет постоянно расти. В этих условиях нет сомнения, что они, обладая мощными поисковыми средствами, способны существенно увеличить эффективность учебной деятельности. Использование компьютерных информационных технологий в обучении музыке предоставляет возможность построения такой обучающей стратегии, которая стимулирует у обучающегося познавательную активность и побуждает его к рефлексивным процессам. Формируемая в этом случае среда обучения создаёт объективные предпосылки для проявления им самостоятельности и творческой самореализации при решении учебных задач. Обычно здесь он сам инициирует собственное обучение, что является объективной предпосылкой образования наиболее эффективной среды обучения.

В информационно-поисковой и творческой работе важна способность компьютерных информационных технологий удовлетворить запросы обучающегося. Для обучения важно не только отвечать на вопросы, но и уметь их ставить перед собой. Именно с этого начинается творческая и информационно-поисковая работа. Обладая огромными информационными ресурсами, компьютерные технологии предоставляют возможность для реализации этого.

Компьютерные информационные технологии создают особые и весьма эффективные условия для приобретения знаний. Если при традиционном обучении педагог, как правило, *передает* знания, то при работе на компьютере обучающийся *добывает* знания. В последнем случае обучающийся занимает активную позицию, и приобретенные знания действительно становятся его личным достоянием.

Приходя на урок, ученики иногда спрашивают: «А мы сегодня будем играть на компьютере». – «Нет, мы будем сегодня учиться». Действительно, игра и обучение при использовании компьютера, в данном случае, органично сливаются друг с другом. А учиться играя – это так увлекательно.

#### Библиографический список

1. Полозов, С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов, 2002.
2. Талызина, Н.Ф. Пути и возможности автоматизации учебного процесса / Н.Ф. Талызина, Т.В. Габай. – М., 1977.
3. Полозов, С.П. Об эффективности музыкальных информационных потоков при передаче знаний в компьютеризированном обучении музыке // Вопросы музыковедения и музыкального образования. – Новокузнецк, 2009. – Вып. 6.
4. Ричмонд, У.К. Учителя и машины. – М., 1968; Столаров, Л.М. Обучение с помощью машин. – М., 1965; Evans J.L., Glaser R., Homme L.E. An Investigation of Variation in the Properties of Verbal Learning Sequences of the «Teaching Machine» Type // Lumsdaine A. A., Glaser R. Teaching Machines and Programmed Learning. – Washington, 1960.
5. Полозов, С.П. Как сделать обучение музыке увлекательным // Музыка и электроника. – 2013. – № 3.

#### Bibliography

1. Polozov, S.P. Obuchayutkie kompjuternie tehnologii i muzikalnoe obrazovanie. – Saratov, 2002.
2. Talizina, N.F. Puti i vozmozhnosti avtomatizacii uchebnogo processa / N.F. Talizina, T.V. Gabaj. – M., 1977.
3. Polozov, S.P. Ob ehffektivnosti muzikalnykh informatsionnykh potokov pri peredache znaniy v kompjuterizirovannom obuchenii muzhke // Voprosih muzhkoznanija i muzhkalnogo obrazovaniya. – Novokuzneck, 2009. – Vihp. 6.
4. Richmond, U.K. Uchitelya i mashinih. – M., 1968; Stolarov, L.M. Obuchenie s pomotshyu mashin. – M., 1965; Evans J.L., Glaser R., Homme L.E. An Investigation of Variation in the Properties of Verbal Learning Sequences of the «Teaching Machine» Type // Lumsdaine A. A., Glaser R. Teaching Machines and Programmed Learning. – Washington, 1960.
5. Polozov, S.P. Kak sdelatj obuchenie muzhke uvlekatelnyim // Muzhika i ehlektronika. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 378.1

**Bologova A.A., Goloshumov A.Yu. INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE MEANS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO INDEPENDENT ACTIVITY.** In the research the need of creation of a virtual laboratory complex based on imitating computer models, defining a combination and sequence of realization of forms of game activity from imitating to organizational and activity games, and aimed at the professional development of students is emphasized. A distinctive feature of a virtual laboratory complex from other electronic educational resources is an existence of the specialized software allowing being trained within independent educational professional activity

to make experiment within this laboratory, to observe a course of its course and to receive a necessary data set for the subsequent processing of experiment according to the received task. The main directions of development of this complex and condition of practical application of this complex in educational process of higher education institution are proved.

**Key words:** educational professional activity, independent work of students, self-education, imitating computer model, infocommunication technologies.

**А.А. Бологова**, ст. преп. филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: [semenovaanna@inbox.ru](mailto:semenovaanna@inbox.ru); **А.Ю. Голошумов**, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: [g-gs@mail.ru](mailto:g-gs@mail.ru)

## ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье подчеркивается необходимость создания виртуального лабораторного комплекса, основанного на имитационных компьютерных моделях, определяющих сочетание и последовательность реализации форм игровой деятельности от имитационных к организационно-деятельным играм, и направленного на профессиональное развитие студентов. Отличительной особенностью виртуального лабораторного комплекса от других электронных образовательных ресурсов является наличие специализированного программного обеспечения, позволяющего обучающемуся в рамках самостоятельной учебно-профессиональной деятельности провести эксперимент в рамках данной лаборатории, наблюдать ход его протекания и получить необходимый набор данных для последующей обработки эксперимента в соответствии с полученным заданием. Обоснованы основные направления разработки этого комплекса и условия практического применения данного комплекса в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная деятельность, самостоятельная работа студентов, самообразование, имитационная компьютерная модель, инфокоммуникационные технологии.

В информационном обществе XXI в. определяющим фактором является уровень образованности нации, способность максимально использовать ее интеллектуальный потенциал, развивать прогрессивные технологии. В 2011 году практически завершился процесс перехода вузов России на образовательные стандарты третьего поколения (ФГОСы) [1, с. 89–94]. Как указывает Т.А. Михайличенко, данный переход происходил в рамках интеграции России в европейское образовательное сообщество, а главной инновационной особенностью ФГОСов стал их компетентностный формат, который внес в педагогическую практику преподавателя высшей школы такие новые понятия, как компетенции (результат образования), модульно-рейтинговая система (способ организации учебного процесса и оценки знаний), система зачетных единиц (в оригинале – кредитов), студентоцентрированность (студент в образовательном процессе является не объектом, а субъектом) и др.

В контексте федеральных государственных образовательных стандартов особую значимость приобретает самостоятельная учебно-профессиональная деятельность обучаемого. Понятие «самостоятельность» рассматривается нами как «самостоятельность действий, мышления. Основное условие достаточно глубокого усвоения материала – это его аналитико-синтетическая обработка, которая заключается в самостоятельном анализе новой информации, т.е. выделении в ней основных понятий, установлении причинно-следственных связей и отношений между ними и, таким образом, понимании учебного материала, а в целом, определении в нем главного и второстепенного. Только на основе такого осмысления материала можно самостоятельно рассуждать, доказывать, обобщать» [2, с. 38].

В научно-методической литературе самостоятельность мышления рассматривается как «способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит к познанию действительности, ищет и находит новые пути ее изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связана с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности» [3, с. 351].

Необходимо заметить, что самостоятельность лежит в основе формирования готовности студентов к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности. Информатизация учебного процесса в вузе и общества в целом выводит на первый план компетенции, определяющие способность работать

в информационных полях. Еще 20-25 лет назад эта компетенция (в современной терминологии), по сути, сводилась к умению работать с журнальной технической литературой. В современных условиях содержание данных компетенций включает в себя следующие основные положения:

- понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества;
- самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- использовать компьютер как средство управления информацией;
- работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- владеть современными средствами телекоммуникаций,
- использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач;
- соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Активное привлечение компьютерных технологий в процесс обучения в вузах страны приходится на конец 1960-х годов. В этот период наблюдается спад интереса к техническим средствам обучения, который объясняется многими причинами, как, например, несоответствие технических характеристик устройств потребностям учебного процесса, а также низкая оценка преподавателями роли технических средств в процессе обучения, недостаточное количество дидактических материалов для использования технических средств в обучении студента. Следует также отметить, что практически отсутствовала мотивация преподавателей к использованию этих технических средств – эта деятельность базировалась на их личном энтузиазме [4; 5]. В результате компании, корпорации и госпредприятия получали специалистов без практических навыков работы с современной дорогостоящей техникой и технологическими линиями, не способных анализировать и контролировать основные производственные показатели современных устройств.

Внедрение инфокоммуникационных технологий в научные исследования и учебный процесс, а также оснащение вузов разнообразной компьютерной и телекоммуникационной техникой ослабило интерес к техническим средствам обучения других видов. В настоящее время компьютер стал основным техническим средством, которое используется практически во всех ви-

дах учебной деятельности преподавателей и студентов. Бурное развитие инфокоммуникационных технологий и их успешное внедрение в учебный процесс позволили применять элементы научных исследований в учебном процессе и тем самым привлекать студентов к научно-исследовательской работе.

Человек в современном образовании – это субъект, становящийся в информационной культуре, способный к самостоятельному поиску информации, инновационному мышлению, деятельностному подходу к постановке личностно и социально значимых проблем и их адекватному решению. В современных условиях, когда меняется парадигма образования, инфокоммуникационные технологии становятся одним из самых действенных способов избежать обезлички, стандартизации подходов, они ориентируют на создание активной позиции обучающегося. Сохранение человеком активной роли при работе с интеллектуальными информационно-вычислительными системами важно как в социально личностном плане, так и с точки зрения получения максимального педагогического эффекта в образовании на основе компьютерных технологий.

В качестве инновационного и эффективного обучающего средства компьютерного образования может рассматриваться виртуальный лабораторный комплекс, основанный на имитационных компьютерных моделях, определяющих сочетание и последовательность реализации форм игровой деятельности от имитационных к организационно-деятельностным играм, и направленный на профессиональное развитие студентов [6; 7]. Он является единой программно-информационной средой, состоящей из компьютерных программ, реализующих сценарии учебной деятельности, и специальным образом подготовленных знаний, а именно структурированной информации и систем упражнений для ее осмысливания, осваивания и закрепления.

Реализация технических и технологических решений посредством использования виртуального лабораторного комплекса позволяет осуществить комплексный подход к освоению студентами новых перспективных технологий.

При проектировании виртуального лабораторного комплекса необходимо заложить в него технологические характеристики, позволяющие впоследствии сделать учебно-воспитательный процесс максимально эффективным, и максимально ориентированным на самостоятельную учебную деятельность студентов. Выступая в качестве автоматизированной обучающей системы, виртуальный лабораторный комплекс выполняет следующие функции:

- эффективно управляет деятельностью обучаемого по изучению дисциплины;
- стимулирует учебно-познавательную деятельность;
- обеспечивает рациональное сочетание различных видов учебно-познавательной деятельности с учетом дидактических особенностей каждой из них и в зависимости от результатов освоения учебного материала;
- рационально сочетает различные технологии представления материала;
- при размещении в сети обеспечивает организацию виртуальных семинаров, деловых игр и других занятий на основе коммуникационных технологий.

Реализация отмеченного выше возможна, прежде всего, за счет развития и укрепления материально-технического оснаще-

ния вуза учебно-лабораторными и научными площадями, современной научной аппаратурой, приборами, вычислительной и информационной техникой, а также за счет разработки и производства перспективных моделей технических средств обучения, наглядных пособий, научных приборов и соответствующего оборудования, внедрения инфокоммуникационных технологий с целью создания не только виртуальных лабораторий и комплексов, но и единого информационного образовательного пространства.

Выполнение студентами практических и лабораторных работ на базе современных средств, которое возможно осуществить без участия преподавателя, способствует более глубокому усвоению и изучению учебного материала, а также приобретению практических навыков по экспериментальному исследованию и использованию современной техники и оборудования [8].

Кроме того, использование инфокоммуникационных технологий в образовании позволит осуществлять подготовку кадров заданного профиля, владеющих на базе сети Internet самыми передовыми и высокотехнологичными достижениями ведущих компаний.

Инфокоммуникационные технологии образования включают различные образовательные ресурсы, технологию организации, кадровое и техническое обеспечение образовательного процесса, виртуальную визуализацию среды.

С помощью инфокоммуникационных технологий будущий высококвалифицированный специалист получает возможность доступа к ряду образовательных ресурсов, как, например, к библиотеке электронных изданий, включающей электронные версии основных учебных пособий, методических указаний и справочной литературы по соответствующим дисциплинам; библиотеке автоматизированных лабораторных практикумов, содержащей расчетно-имитационные практикумы по исследованию тех или иных бизнес-процессов.

Отличительной особенностью виртуального лабораторного комплекса от других электронных образовательных ресурсов является наличие специализированного программного обеспечения, позволяющего обучающемуся в рамках самостоятельной учебно-профессиональной деятельности провести эксперимент в данной лаборатории, наблюдать ход его протекания и получить необходимый набор данных для последующей обработки эксперимента в соответствии с полученным заданием.

Виртуальные лабораторные комплексы используют в процессе обучения модели изучаемых явлений и процессов в некоторой предметной области. Если в таком процессе задействованы студенты, у них возникает дополнительная познавательная мотивация, связанная с целями субъектов моделирования (ролевые цели). При этом наблюдается так называемое «дуальное» учебное поведение: обучаемые получают знания, одновременно активно участвуя в их оперативном формировании (производстве).

Использование самых последних достижений в области компьютерных технологий и средств телекоммуникации позволит осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, которые в полной мере будут соответствовать требованиям рынка труда не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня.

#### Библиографический список

1. Михайличенко, Т.А. О реализации ФГОС в техническом вузе / Т.А. Михайличенко, О.Б. Громова // Высш. образование в России. – 2011. – № 11.
2. Ковалева, Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения. – СПб., 1995.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001.
4. Голошумов, А.Ю. Аксиологические аспекты информационной герменевтики // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 5.
5. Серветник, О.Л. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе вуза в условиях глобализации: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006.
6. Голошумова, Г.С. Имитационные компьютерные модели как инструмент модернизации высшего образования / Г.С. Голошумова, А.А. Богова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2013. – № 1.
7. Голошумов, А.Ю. Активизация герменевтического потенциала инфокоммуникационных ресурсов в профессиональной подготовке будущих юристов / А.Ю. Голошумов, Т.Ю. Федерова, А.М. Балак // Управленец. – 2013. – № 4.
8. Голошумова, Г.С. Факторы развития системы менеджмента качества образования / Г.С. Голошумова, О.А. Костенко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 5.

#### Bibliography

1. Mikhaylichenko, T.A. O realizacii FGOS v tekhnicheskom vuze / T.A. Mikhaylichenko, O.B. Gromova // Vshsh. obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 11.
2. Kovaleva, G.E. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na osnove deyatel'nostnoj teorii ucheniya. – SPb., 1995.

3. Sovremenniy slovarj po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. – Minsk, 2001.
4. Goloshumov, A.Yu. Aksiologicheskie aspekty informacionnoj germenевitki // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2011. – № 5.
5. Servetnik, O.L. Ispoljzovanie informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij v uchebnom processe vuza v usloviyakh globalizacii: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2006.
6. Goloshumova, G.S. Imitacionnye komp'yuternye modeli kak instrument modernizacii vihshego obrazovaniya / G.S. Goloshumova, A.A. Bologova // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2013. – № 1.
7. Goloshumov, A.Yu. Aktivizaciya germenевiticheskogo potentsiala infokommunikacionnykh resursov v professional'noj podgotovke budutikhk yuristov / A.Yu. Goloshumov, T.Yu. Federova, A.M. Balak // Upravlenec. – 2013. – № 4.
8. Goloshumova, G.S. Faktor razvitiya sistem menedzhmenta kachestva obrazovaniya / G.S. Goloshumova, O.A. Kostenko // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 37.013.42

**Goloshumova G.S., Sizova E.R., Kuznetsova V.V. SPIRITUALITY AS A VALUABLE BASIS OF LIFE AND FORMATION OF AN IDENTITY OF A PERSON.** The article contains justification of understanding of spirituality from the point of view of various sciences: philosophy, sociology, psychology, pedagogy, social science; various concepts of understanding of the phenomenon «spirituality» belonging to Russian and foreign scientists are represented; approaches and ways of spiritual formation of a personality, cultural wealth and relations are proved.

**Key words:** spiritual, spirituality, spiritual life, spiritual activity, cultural wealth, spiritual consumption, spiritual relations, formation and development of a person.

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, проф., зам. директора по научной работе филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: g-gs@mail.ru; **Е.Р. Сизова**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru; **В.В. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. художественного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: kuznecova@apkprou.ru

## ДУХОВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ БЫТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье дано обоснование понимания духовности с позиции различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики, обществознания; представлены различные концепции русских и зарубежных ученых, касающиеся познания сущности феномена «духовности»; обоснованы подходы и пути духовного становления личности, формирования духовных ценностей и отношений.

**Ключевые слова:** духовное, духовность, духовная жизнь, духовная деятельность, духовные ценности, духовное потребление, духовные отношения, становление и развитие личности.

Формирование духовности как качества личности, как фундаментального основания мировоззрения человека и его бытия всегда являлось предметом пристального внимания отечественных и зарубежных педагогов. Для русской педагогической мысли испокон века было характерно понимание приоритета духовного начала человека, и именно на это была направлена вся воспитательная работа, все усилия педагогического сообщества. Еще в 1996 году Ш.А. Амонашвили говорил, что педагогика – это «наука, которая способствует возвышению души и духовности человека» [1, с. 103]. Известно, что отечественная педагогика опирается на православное учение о тройственном составе человека в единстве духа, души и тела, поэтому главный вопрос педагогики состоит в том, как в процессе обучения охватить личность целостно, чтобы она была гармонично сформирована во всех отношениях.

Прежде чем рассматривать педагогический аспект духовности как основы становления личности, необходимо проанализировать с общенаучной точки зрения сам феномен «духовность» и раскрыть его сущность как ценностную основу бытия человека.

Духовность на разных уровнях отношения личности с обществом проявляется в разнообразных ипостасях. Поэтому очевидно, что теоретической базой исследования категории духовности являются различные направления знания: философия, психология, политология, социология, обществознание, богословие и т.д. Онтологические аспекты проявления духовности различны: психическая деятельность, работа сознания, нравственный выбор. В ряде исследований духовность определяется как основа человеческой сущности и способ жизни человека. Именно духовность, обладая изначальной заданностью, определяет направление человеческой жизни, является принципом самостроительства.

Анализ понятия «духовность» с позиции первоначальной словообразовательной структуры показывает, что оно соединяет в себе корень слова – Дух, и суффикс «-сть», который возник в русском языке из корня слова «степень» или «ступень». Следовательно, в прямом смысле слово духовность толкуется как степень или ступень проявления Духа в человеке. Это объясняется тем, что только через обращение субъекта к самому себе он исследует собственную субъектную неповторимость.

Близкую трактовку данного понятия предлагает В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка». «Духовность» – состояние духовного. Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий... все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [2, с. 137].

В словарь «Русского языка» под редакцией С.И. Ожегова дается интерпретация понятия «духовность» как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [3].

Понятие «духовность» в психологическом и этическом аспектах рассматривается с точки зрения качеств личности. Так, И.С. Кон определяет «духовность» как «специфически человеческое качество... характеризующее мотивацию и смысл поведения личности... Духовность – позиция ценностного сознания, свойственная всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенная в сфере моральных отношений. Духовность характеризуется... бескорыстностью, свободой, эмоциональностью, оторвавшейся от физиологически детерминированных переживаний...» [4].

Л.А. Карпенко, М.Г. Петровский и М.Г. Ярошевский представляют духовность человека как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотива-

ционно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [5, с. 98].

Таким образом, мы можем говорить о духовности как индивидуальной ценности. Концептуальную основу такого понимания духовности составили труд «Наука о духе» Вильгельма Дильтея и учение о ценностях Генриха Риккерт.

В отличие от эмпирической психологии, изучающей психические явления путем их анализа, предметом изучения психологии, по мнению В. Дильтея, должны стать структура душевной жизни и её внутренние связи, то есть непосредственная психическая деятельность, связанная с переживаниями. Основной характеристикой этого процесса является иррациональность, подсознательность и телеологическая направленность.

Теоретические идеи В. Дильтея положили основу «культурно-исторической школы» и нашли продолжение в трудах немецкого философа и психолога Э. Шпрангера, считавшего основной задачей психологии раскрытие целостной душевной жизни личности.

Для Э. Шпрангера ценностная ориентация имеет не социальное, а духовное начало, и является частью общего человеческого духа. Духовный внутренний мир индивида воспринимается целостно, элементы которого связаны по смыслу. Исходя из ведущей духовной ценности, ученый выделяет шесть типов понимания или шести форм познания жизни [6]:

- теоретический человек – это человек, для которого высшей формой деятельности, определяющей его жизнь, является познание;
- экономический человек – определяющей ценностью жизни является полезность;
- эстетический человек – сконцентрирован на «построение и оформление самого себя»;
- социальный человек – организующим принципом жизни которого является любовь как отношение к ближнему;
- властный человек – внушает другим собственную ценностную установку в стремлении преобладать над другими, другие ценностные мотивы выступают лишь как средство для достижения целей власти;
- религиозный человек – имеет целостную духовную структуру, ориентированную на удовлетворение высшего бесконечного ценного переживания.

Понимание духовности как процесса сознательного самосовершенствования, становления и развития личности позволяет представлять духовность как особый социокультурный способ аккумулировать достижения исторического развития и результаты многообразия человеческого опыта. В этом случае, духовность как совокупность конкретных норм и ценностей, составляющих смысл жизни не только отдельного человека, но и человечества в целом, связывает поколения в культурном и историческом пространстве.

Обоснование понимания духовности мы можем найти и в религиозно-идеалистической концепции Н. Бердяева. Она основана на нескольких позициях. Во-первых, на отрицании материализма и рационализма. По мнению Н. Бердяева материализм приписывает себе такую характеристику как разум, свобода и активность, в то время как эти свойства присущи только духу. Идея свободы является сущностью духа, то есть дух и есть свободы. Во-вторых, философ выделяет особые признаки духа: целостность, любовь, ценность, обращение к высшему божественному миру, единение с ним. Духовность, по мнению Н. Бердяева, есть «высшее качество, ценность, высшее достижение в человеке» [7, с. 399].

Н. Бердяев считал также, что духовность есть задача, поставленная перед человеком в отношении к жизни. В процессе жизни происходит актуализация возможного, того, что до поры до времени находится в скрытом состоянии, поэтому рост духовности осуществляется заключенной в человеке духовной же силой [8]. Феномен духовности – это уровень реальности во внутреннем мире субъекта и в феноменальном мире.

Однако духовность – это не только процесс чувственных переживаний, но и выстраивание определенной иерархии собственных ценностей и жизненных смыслов, позволяющих человеку соотносить свои действия с нравственными идеалами общества. Таким образом, мы можем говорить о духовности как субстанции, определяющей содержание, качество и направление личностного бытия.

Вместе с тем, духовность и нравственность не тождественны религиозности. М.С. Каган считал, что духовность как поня-

тие вышла из религиозного подчинения, однако существует в двух модификациях: религиозной и светской. Если религиозная духовность – это жизнь, отданная служению богу, то светская духовность – это бескорыстное служение людям, мотивируемое не «установкой на себя», а «установкой на другого» [9, с. 721].

Понятие духовности неотрывно связано с понятием духовной потребности, которая формируется социальным окружением в процессе воспитания и образования. При этом духовные потребности человека имеют несколько уровней освоения. Элементарные духовные потребности обеспечивают человеку лишь простую возможность социализации в конкретном обществе. Освоение богатств мировой культуры, участие в их создании формирует более высокий уровень духовных потребностей личности. Следует заметить, что духовные потребности имеют принципиально неограниченный характер, который может сдерживаться лишь уровнем развития общества на данный период. Духовные потребности являются неотъемлемой частью духовной жизни общества, которая представляет важную сторону человеческого бытия.

По мнению В.В. Зеньковского, духовная жизнь в нас не только ни из чего не выводима, но, наоборот, является источником смысловой освещенности душевной жизни нашей. Ученый представляет духовную жизнь как непродуцируемую функцию, так как её источник в откровении об образе Божием. «Мы не только не являемся собственниками духовной жизни, но наше я, наша личность жива в меру этой проницаемости ее для безостановочного потока духовной жизни» [9, с. 160].

Духовная жизнь человека имеет многосторонние проявления. Она включает в себя рациональные и эмоционально-аффективные стороны, гносеологически-когнитивные и ценностно-мотивационные моменты. Духовная жизнь ориентирована на внешний и внутренний мир человека и многие аспекты проявления духовности.

Духовную жизнь общества составляют также духовная деятельность, духовные ценности, духовное потребление и духовные отношения [10]. В данном контексте очевидно, что художественная культура играет важную роль в духовной жизни человека и общества, воздействуя на него через познание произведения искусства.

Обоснование искусства как высшей ступени проявления абсолютного духа было дано Г. Гегелем в работе «Философия духа». По мнению философа, дух это:

- сознание вообще, обладающее предметом как таковым;
- самосознание, для которого предметом является «Я»;
- единство сознания и самосознания, так как дух созерцает содержание предмета как самого себя и себя самого как определенного в себе и для себя.

Философ рассматривает дух с трех позиций: учения о субъективном духе (антропология, феноменология, психология), учения об объективном духе (право, нравственность, государство) и учения об абсолютном духе как высшей ступени самопознания «абсолютной идеи» (искусство, религия, философия).

Искусство в его понимании выступает как форма конкретного созерцания и представления в себе абсолютного духа как идеала, как форма красоты. Дух постигает идею в искусстве через созерцание образа [11].

Концепция С.С.Аверинцева основана на сопоставлении западной и российской религиозной духовности. Ученый говорит о западной духовности как об ином, более глубоком и существенном уровне, при котором «субъект воли отрекается от своей воли, на котором держатель прав добровольно жертвует ими, на котором отношения между учителем аскезы и его учеником настолько серьезны, что наличие или отсутствие вежливости со стороны учителя просто перестает иметь какое-либо значение» [12, с. 230]. Аверинцев делает вывод, что духовность проявляется во внутреннем плане общения, характеризует глубину и напряженность межличностного общения. Значимым в концепции С.С. Аверинцева представляется, то, что духовность возникает в момент отношения с другим человеком, и эти отношения имеют определенный энергетический настрой, носят эмоционально-волевой характер. Интересно, что такое общение возможно только тогда, когда человек преодолел в себе духовную лень, безразличие, проникся сознанием важности и ценности другой личности [13].

В антропоцентрической философии В.С. Соловьева человек рассматривается как «духовный центр мироздания». По мнению ученого, Мировая Душа соединяется в сознании человека

с Божественным Логосом, образуя чистую форму Всеединства. Духовность, с точки зрения всеединства – есть интегральная характеристика, определяющая человеческую социальную сущность личности. Духовность имеет сугубо личностный характер – это персональная нравственная культура высокого уровня. Все грани духовности опосредствованы нравственностью, испытывают ее влияние. Не менее важно, что в своей концепции В.С. Соловьев рассматривает самосознание человека как часть структуры духа. Самосознание выполняет функцию духовной сосредоточенности. Еще одной гранью духовности является нравственность, основу которой составляют чувство стыда, жалости и благоговения. Все остальные чувства являются производными от них. «Основные чувства стыда, жалости и благоговения исчерпывают область возможных нравственных отношений человека к тому, что ниже его, что равно ему и что выше его. Господство над материальной чувственностью, солидарность с живыми существами и внутреннее добровольное подчинение сверхчеловеческому началу – вот вечные неизблемые основы нравственной жизни человечества» [14, с. 217].

Ключевые идеи философской концепции В.С. Соловьева получили развитие в философских трудах С.Л. Франка, в которых было продолжено исследование мировоззренческих проблем и предложены пути понимания природы человеческой души. Философ размышляет об объективной укорененности человеческой личности в абсолютном всеедином бытии, о взаимном утверждении личности и всеединства. Важнейшим смыслом философской концепции стало понимание абсолютного бытия как единства, открывающегося в процессе самораскрытия глубинной основы человеческого бытия в его внутреннем опыте.

По мнению С. Франка, предметный мир в реальности противостоит человеку, поэтому бытийное сознание лежит за пределами реальности, в абсолютном мире. Духовность – это основа человеческого бытия. Именно глубокая духовность должна стать необходимой основой развития культурных процессов. Отсюда понимание человеческого бытия как материального, так и духовного одновременно. При этом человек живет в двух мирах: в общем для всех предметном мире, где его собственное бытие есть лишь частная реальность, и во внутреннем мире мечтаний, радостей, страданий и переживаний [15].

Понимание духовности дано С.Л. Франком также в исследовании ценностно-нормативной специфики русского мировоззрения. Русская духовность выражает экзистенциальные, внутренние пласты культуры и характеризуется понятием «душа». Духовность раскрывает меру смысловой наполненности человека, характеризует его укорененность в реальности и составляет основу его бытия.

Идея православной соборности постигается философом как коллективное единство индивидуальных душ, как одновременное существование настоящего и прошлого, живых и мертвых, хранящих корневые структуры культуры.

Существенным в философской концепции Франка является обоснование понятий «духовная жизнь» и «душевная жизнь». Философ понимал их как два материально различных слоя внутренней жизни человека. Важнейшим различием является не просто содержание, а характер переживания.

Душевная жизнь, являясь внутренней структурой личности, входит в состав объективной реальности и обладает ее реальностью.

Духовная жизнь – это внутренне содержание человеческого «я» и извне объективно не наблюдаема. Это проявление глубинного «самобытия» человека, раскрываемого только в духовной жизни. «Она качественно точнее, по категориальному роду бытия отлична от всякой объективной действительности» [15].

Несмотря на различие основы понимания духовности, отечественный философ Р.Л. Лившиц предлагает структурировать различные подходы к раскрытию сущности «духовность» с позиции:

- общих концепций, рассматривающих «духовность» в системе человеческих коммуникаций (С.С. Аверинцев, С.Л. Франк);
- реляционных концепций, предлагающих рассматривать «духовность» с точки зрения целостности объекта (В.С. Соловьев);
- эмпирические обнаружения духовности.

Вопросы социального конструирования реальности рассматривает в своих работах 1960-х гг. социолог Томас Лукман, обосновавший понимание духовности как процесса личностной идентичности. В процессе освобождения от зависимости социальных структур происходит сакрализация человеческого сознания, позволяющая человеку сохранить свою автономность. В результате демократической либерализации общества и свойственной ему социальной дифференциации происходит кризис институциональной религиозности, которая сводится лишь к религиозной сфере [15].

В современных западных исследованиях прослеживается тенденция понимать «духовность» в широком смысле слова, как уникальный внутренний опыт переживания человека. В данном контексте интересны результаты исследования понимания религиозности и духовности английского социолога Айлин Баркер. Религиозность: источник вне человека, авторитет – догматы и традиции, источник греха – дьявол, дихотомия – «мы»/«они»; организационная единица религии – институция и семья, коммуникация основана на вертикальной иерархии. Духовность: источник внутри человека, авторитет – личный опыт, источник греха: в недостатке гармонии и/или уверенности человека в себе; дихотомия – взаимная дополнительность «мы-они»; организационная единица духовности – это личность и сеть, коммуникация – это горизонтальная связь. Таким образом, смыслом религии оказывается сакрализация жизни-по-правилам, а смыслом духовности – сакрализация жизни-в-субъектности [16].

Таким образом, анализ различных концепций и методологических подходов позволил обосновать сущность феномена духовности и сделать следующие обобщения:

1. Духовность является внутренней структурой человеческой сущности и связана с внутренней жизнью человека.
2. Духовность обнаруживается в культуре человека, является проявлением ценностной составляющей внутренней жизни.
3. Духовность – это бескорыстное служение людям, основа межличностного общения.

Основываясь на сделанных выводах, можно утверждать, что духовность является важнейшей категорией педагогики, так как в опоре на нее формируется система ценностей растущей личности, отношение человека к миру и к самому себе, происходит осознание себя в мире людей и в мире культуры. Именно через обращение к духовному началу человека педагогика создает базу для становления и развития личности, что определяет актуальность дальнейшего всестороннего изучения категории «духовность».

#### Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Вера в ребенка рождает гениев // Мир психологии. – 1996. – № 2.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1998.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1992.
4. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – М., 1981.
5. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, М.Г. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1998.
6. Шпрангер, Э. Два вида психологии // Период открытого кризиса. – М., 1980.
7. Бердяев, Н.А. Философия свободного духа. – М., 1985.
8. Бердяев, Н.О назначении человека // Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. – М., 1993.
9. Каган, М.С. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.
10. Зеньковский, В.В. Об образе Божиим в человеке // Вопросы философии. – 2003. – № 12.
11. Каган, М.С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
12. Гегель, Г.Ф. Эстетика. – М., 1971. – Т. 3.
13. Аверинцев, С.С. Византизм и Русь: два типа духовности // Новый мир. – 1988. – № 9.
14. Аверинцев, С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – СПб., 2004.
15. Соловьев, В.С. Оправдание добра. Соч.: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
16. Франк, С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Минск; М., 2000.
17. Лукман, Т. Проблема религии в современном обществе. – М., 1982.
18. Баркер, А. Новые религиозные течения. – СПб., 1997.

## Bibliography

1. Amonashvili, Sh.A. Vera v rebenka rozhdает geniev // Mir psikhologii. – 1996. – № 2.
2. Dalj, V.I. Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – M., 1998.
3. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka. – M., 1992.
4. Slovarj po ehtike / pod red. I.S. Kona. – M., 1981.
5. Karpenko, L.A. Kratkiy psikhologicheskij slovarj / L.A. Karpenko, M.G. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij. – Rostov-na-Donu, 1998.
6. Shpranger, Eh. Dva vida psikhologii // Period otkrihtogo krizisa. – M., 1980.
7. Berdyaev, N.A. Filosofiya svobodnogo dukha. – M., 1985.
8. Berdyaev, N.O. naznacheni cheloveka // Ehkzistencialnaya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo. – M., 1993.
9. Kagan, M.S. Trudih po problemam teorii kul'turh. – SPb., 2007.
10. Zenjkovskij, V.V. Ob obraze Bozhie v cheloveke // Voprosih filosofii. – 2003. – № 12.
11. Kagan, M.S. Metamorfoz bihtiya i nebihtiya: ontologiya v sistemno-sinergeticheskom osmihslenii. – SPb., 2006.
12. Gegelj, G.F. Ehstetika. – M., 1971. – T. 3.
13. Averincev, S.S. Vizantiya i Rusj: dva tipa dukhovnosti // Novihy mir. – 1988. – № 9.
14. Averincev, S.S. Poehtika rannevizantijskoj literaturh. – SPb., 2004.
15. Solovjov, V.S. Opravdanie dobra. Soch.: v 2 t. – M., 1988. – T. 1.
16. Frank, S.L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. – Minsk; M., 2000.
17. Lukman, T. Problema religii v sovremennom obthestve. – M., 1982.
18. Barker, A. Novihe religioznihe techeniya. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 786.2;78.03

**Kazartseva T.S. THE MUSICAL AND PEDAGOGICAL TRADITIONS AND THE PRINCIPLES OF THE PIANO PLAYING STUDY IN THE CREATIVE WORK OF SERGEI BORTKIEWICZ «FORGOTTEN ROMANTIC».** The article examines the creative work of S. Bortkiewicz in the aspect of musical and pedagogical traditions and the principles of «music for children about children».

**Key words:** musical and pedagogical traditions and principles, piano-playing study, repertoire collections for children, Sergei Bortkiewicz.

**Т.С. Казарцева, соискатель НПУ им. М.П. Драгоманова (г. Киев), Ивано-Франковское музыкальное училище им. Дениса Сичинского, преподаватель-методист цикловой комиссии специального фортепиано и педагогической практики, г. Ивано-Франковск, E-mail: pecherytsya71@gmail.com**

## МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ «ЗАБЫТОГО РОМАНТИКА» СЕРГЕЯ БОРТКЕВИЧА

В статье рассматривается творчество С. Борткевича в аспекте музыкально-педагогических традиций и принципов «музыки для детей о детях».

**Ключевые слова:** музыкально-педагогические традиции и принципы, фортепианное образование, репертуарные сборники для детей, Сергей Борткевич.

В современных условиях, согласно интеграционных процессов в музыкальном образовании, формы и методы работы наполняют фортепианное обучение глубоким содержанием, обеспечивая поэтапное формирование основ педагогического мастерства будущего «учителя музыки» (Г.Нейгауз) по классу фортепиано в детских музыкальных школах. Унаследованные музыкально-педагогические традиции и принципы от своих наставников, каждое поколение продолжает и совершенствует их согласно требований своего времени.

«Музыкально образованный человек должен уметь чувственно и путем анализа постигать художественный замысел композитора, воспитать в себе музыкальный вкус, знать образцовые произведения всех эпох и стилей, уметь исполнить музыкальное произведение с возможной точностью и совершенством художественно-технической интерпретации» – утверждал С. Бугославский в начале XX века [1, с. 16].

Украинский педагогический репертуар для фортепиано имеет достаточно развитые традиции и значительные достижения. Подавляющее большинство композиций «создано благодаря усилиям композиторов-педагогов, что и обусловило их практическую педагогическую ценность в виде репертуарных сборников, составленных по принципу последовательного овладения исполнительскими средствами, жанровыми принципами, художественно-образной программой, фольклорными источниками» [2, с. 9]. Такими являются сборники первой половины XX века: «Четыре детские пьесы», «24 детских пьесы» В. Косенка; «Фортепианные произведения для молодежи» Н. Нижанковского; «Колыльки и щедривки», «6 миниатюр на украинские народные темы», «Фортепианные пьесы для детей», «Наше солнышко играет на

фортепиано», «Украинские народные песни для фортепиано» В. Барвинского и др.

В дальнейшем сборники и циклы произведений детского фортепианного репертуара имели место в творчестве Н. Сильванского, Н. Степаненка, И. Берковича, Б. Фильца, И. Ковача, В. Сильвестрова. Достоянием педагогического репертуара для начинающих пианистов являются композиции, которые, как и произведения Р. Шумана («Альбом для юношества» соч. 68), Ф. Мендельсона («Песни без слов»), Ф. Шуберта, П. Чайковского («Детский альбом» соч. 39, «Времена года»), Б. Бартока, С. Прокофьева («Детская музыка» соч. 27), призванные не только служить основой для развития исполнительских навыков, технических приемов, способов звукоизвлечения, но и ставят перед юными исполнителями художественно-воспитательные, выразительно-стилевые задачи, адаптированные к средствам композиторского музыкального языка. К этому перечню, без сомнения, можно зачислить имя композитора-пианиста Сергея Борткевича (1877, Харьков–1952, Вена).

С точки зрения воспитания стиливых, художественно-содержательных, агогических, тембральных, артикуляционных, исполнительско-технических навыков игры на фортепиано, потенциал фортепианного творчества «забытого романтика» С. Борткевича (B.N. Thadani, Winnipeg, October 1995) является актуальным заданием методико-исполнительского анализа педагогического репертуара в аспекте музыкально-педагогических традиций и принципов «музыки для детей о детях», что и **определило цель статьи.**

Возрождением имени С. Борткевича в украинской музыкальной культуре можно считать месяц май 2000 года, когда в Киеве

состоялась премьера «Первого фортепианного концерта» соч. 16, солист – заслуженный артист Украины Николай Сук, симфонический оркестр «Филармония» (г. Чернигов) под управлением заслуженного деятеля искусств Украины Николая Сукача. С тех пор произведения композитора неоднократно звучат в разных городах Украины, представляя разнообразие жанровой палитры одного из последних сторонников романтического искусства.

Для современных профессионалов и любителей музыки о Сергее Борткевиче информации недостаточно, тогда как вне пределов Украины сведения о нем и его творчестве можно найти не только во всех значительных энциклопедических изданиях, но и трудах, посвященных истории фортепианной музыки и вопросам педагогики. Называем некоторые из них: «Воспоминания» (Erinnerungen, 1971) самого Борткевича; энциклопедические и справочные издания, критические отзывы, научные статьи, которые охватывают широкую музыковедческую проблематику – Deutschlands, Österreich-Ungarns und der Schweiz Musiker in Wort und Bild, Riemann Musik Lexikon, Deutsche Biographische Enzyklopädie der Musik, Das neue Musiklexikon; материалы H.J. Kalsik, M. Goldstein, B. Schwarz, Ch. Flamm, информация в журналах Die Musik, Zietschrift für Musik, научная статья R. Feldmann, а также публикации W. Georgii, W. Niemann, H. Engel, M. Varro и др.

Об активном участии композитора в развитии отечественного фортепианно-исполнительского искусства узнаем из его творческой биографии. Кроме концертов в 1904, 1908 и 1910 годах в Харькове, после вынужденного возвращения в родной город осенью 1914 года, расширил сферу своей деятельности: организовал Курсы фортепианной игры, вошел в состав педагогов консерватории, открытой Филармоническим обществом им. Н.А. Римского-Корсакова, сольные концерты в гг. Москва, Орел, знакомство со А. Скрябиным, музыкой которого искренне восторгался («Воспоминания»). Поэтому сегодня, когда активизировался интерес к национальной культуре Украины, научное осмысление личности С. Борткевича приобретает особую актуальность.

Некоторые факты исполнительской и педагогической деятельности Борткевича нашли отражение в харьковских дореволюционных периодических изданиях. В учебнике «История фортепианного искусства XIX столетия» Н.Б. Кашкадамовой – профессора Львовской Национальной Музыкальной Академии им. Н.В. Лысенко, вспоминается имя Борткевича, как лучшего ученика А. Бенша [3, с. 436].

Изучая «генеалогическое дерево» пианистической родословной Борткевича, можно утверждать, что он «оказывается „правнуком“ выдающегося представителя венской школы Карла Черни» [4, с. 473]. Карл ван Арк, у него Борткевич занимался в Петербурге, был учеником Т. Лешетицкого, а тот – К.Черни. Последний воспитал Ф.Листа, а его учениками были А. Бенш, А. Райзенауер – педагог Борткевича в Харькове и Ляйпцигской консерватории. Таким образом, листовская традиция (шире – К.Черни) унаследовалась в процессе учебы.

Тесно связанные с его профессиональным образованием и фортепианными произведениями (Этюды-картины: е-moll, соч. 65 № 2; fis-moll, соч.15 № 9) шопеновские вены, поскольку в репертуаре А. Бенша, А. Райзенауера, многих выдающихся исполнителей того времени, да и самого Борткевича, были произведения польского гения. Вследствие этого, традиция виртуозного стиля XIX века стала одной из органических составляющих фортепианной музыки композитора и сохраняет «притягательную силу обаяния романтической поэтики для современных исполнителей» [4, с. 475].

В сфере камерного музицирования шубертовско-менделсоновская традиция у С. Борткевича связана с представлениями об искусстве «бидермаера». Напомним, в фортепианном творчестве композитора равноценное значение занимают небольшие пьесы лирического содержания, танцевальные жанры, со свойственными им скромными масштабами и простотой изложения («Lamentations et Consolations» соч. 17, «Песни без слов» соч. 65, «Три вальса» соч. 27).

С композиторами П. Чайковским и С. Рахманиновым его сближает мелодическая щедрость, эмоциональная искренность. Для сравнения – «Прелюдия» Fis-dur, соч. 66 №1 и «Прелюдия» Es-dur, соч. 23 №6 Сергея Рахманинова. С композиторами Новой российской школы объединяет широкое использование фольклорного материала, лирико-эпический тип драматургии некоторых произведений, богатырская образность, мотивы но-

стальгических воспоминаний, использование приемов аллюзии и цитирования (Рахманинов, Скрябин, Мусоргский), а обобщением традиции выступает «колокольность». Например: «Баллада» соч. 42, «Элегия» соч. 46, детская пьеса «Рим» соч. 21 № 11, тетр. II и «Российская рапсодия для фортепиано с оркестром» соч. 45, где в качестве цитатного материала звучат русские народные песни – свадебная «Звонили звоны в Новгороде» и бурлацкая «Эй, ухнем».

Примечательно, малые формы фортепианной музыки занимают центральное место в творчестве Борткевича. «Из 74 опусов 34 связанные с пьесой, 32 – с циклом пьес. Среди жанров преобладают прелюдия, этюд, танцевальная пьеса, где вальс, мазурка, полонез сосуществуют с менуэтом и гавотом, и являются подтверждением широкого ареала унаследованного музыкально-исторического опыта» [5, с. 12]. В программной музыке равноправное место занимают картины природы, портретные зарисовки, любовные переживания, мотивы путешествий, города и страны, сказочные образы, кукольная тематика и т.п.

Вместе с тем, иная грань композиторского наследия раскрывается в притяжении к камерному типу высказывания, акцентности фортепианных красок, скромности фактурного рисунка, отсутствию внешних эффектов. Как ранее было сказано, циклы произведений обнаруживают в Мастере сторонника искусства «бидермаера» – поэтическую личность, склонную к уединению в домашней атмосфере, в кругу близких за духом людей. Эта составляющая творческой индивидуальности Борткевича дополняется постоянным интересом к миру детства, как в образно-эмоциональном, так и в художественно-воспитательном аспектах, благодаря чему репертуарные сборники пьес условно можно назвать (О. Чередниченко) «музыкой для детей о детях»: «Из моего детства» соч. 14, «Маленькие путешествия» соч. 21 тетр. II, «Малорусские песни», «Три андерсеновские сказки» соч. 30, «Марионетки» соч. 54. И, что особенно характерно, господство в музыке двух сфер – лирической и скерцозной, позволяют композитору продемонстрировать самые тонкие градации личностного высказывания, игровую стихию, полярные образные настроения с яркой эмоциональностью.

С. Борткевич отдает надлежущую дань фольклору, как украинскому, так и российскому, который в его музыке становится одним из действенных средств при создании образа родины, отображению духовных ценностей автора, олицетворению национальной культурного корня. Например: «О чем пела няня» № 1 на мелодию песни «Векот ветры», «Первая любовь» № 4, «Первая печаль» № 5 соч. 14; «Российские сельские девушки» № 1, «Козак» № 2, «Арлекин» № 9 соч. 54. Показательно, что для понимания творческой позиции Борткевича, принципиально существенным является его внимание к своеобразию украинской мелодики, поэтичной неповторимости ее интонаций и неразрывно связывает художника с отечественной музыкальной культурой.

Следовательно, исходя из вышеизложенного, ознакомление с многогранной личностью, жизнью и творческой деятельностью композитора, целеустремленное изучение педагогами-консультантами репертуарных сборников «Музыка для детей о детях» в школе педагогической практики, использования фортепианного творчества в учебных материалах дисциплин «Специальность», «Методико-исполнительский анализ педагогического репертуара», «История фортепианного исполнительства» для студентов-пианистов III–IV курсов музыкальных училищ, будет способствовать возрождению имени Сергея Борткевича в украинской и мировой музыкальной культуре.

**Предлагаем авторскую методическую разработку** открытого тематического занятия-презентации (дата проведения 17.05.2013 г., студентка IV курса фортепианного отделения М.Луцив, преподаватели цикловой комиссии специальной фортепиано и педагогической практики, студенты IV курса).

**ТЕМА: МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА УКРАИНСКОГО КОМПОЗИТОРА СЕРГЕЯ БОРТКЕВИЧА**

**Программа:** С. Борткевич «Прелюдия» Fis-dur, соч. 66 № 1, репертуарные сборники для детей «Маленькие путешествия» соч. 21, тетр. 2, «Из моего детства» соч. 14.

**Образовательная цель:** совершенствование исполнительских навыков игры, связанных с овладением интонационной, темпо-ритмической, ладо-гармонической и артикуляционной выразительностью, развитие стиливого мышления.



**Воспитательная цель:** увлечение музыкой и самим процессом обучения; воспитание сценического мастерства, творческой инициативы.

**Педагогические условия:** целеустремленное наблюдение на основе музыкально-педагогического диагноза.

**Методы работы:** применение инновационных педагогических технологий – «создание ситуации успеха», проектная технология (презентация статьи М. Луцив [6, с. 275-280] в сборнике материалов VI Всеукраинской научно-практической конференции).

**Тип занятия:** индивидуальное практическое занятие-презентация.

**Основные организационные аспекты урока:**

1. Эмоциональная настройка: представить студентку, программу исполняемых пьес, короткая характеристика этапов работы с данными произведениями.

2. Исполнение произведений, совместный анализ (позитивное, замечания, пожелания, слуховой контроль, самоанализ и т.п.).

3. Инструктаж. Задания на перспективу (ближнюю и дальнюю): уточнение последующих способов, вариантов домашней работы в решении звуковых и технических проблем в реализации художественного замысла композитора; формирование звукотворческого воображения у студентки при воссоздании музыкального содержания «Прелюдии», пьес из детского репертуара.

4. Проведение беседы-диалога: стиль композитора (темпы, ритм, динамический план, агогика, педализация); исполнение произведения «в целом» (кульминация, градации звучания f, ff, mp, p, pp); сценическая воля, слуховой контроль; итог исполненного на уроке и конкретизация домашнего задания; проверка знаний по музыкальной терминологии на материале произведений.

5. Общий итог и пожелания студентке в будущей работе с учениками детской музыкальной школы, а именно: научно обосновывать индивидуальные занятия (продумать план-конспект, дополняя интересным теоретическим материалом); применять методы показа на инструменте, увлекая исполнением музыки; использовать методы разнообразного поиска вариантов и способов преодоления предполагаемых трудностей в пьесах; развивать профессиональный язык, богатый доброжелательными интонациями; с учениками изучать фортепианные произведе-

ния С. Борткевича, применяя обретенный опыт на уроках по специальности и педагогической практике.

6. В дополнении подано самостоятельную работу студентки: теоретический и нотный Internet-материал о композиторе; для активизации познавательной деятельности и подготовки к государственному экзамену «Основы педагогического мастерства» представлено индивидуально-творческое задание – технологическая карта «Художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения».

**Критерии оценивания:** профессиональное исполнение «Прелюдии» Fis-dur, произведений из репертуара учеников школы педагогической практики; применение форм итогового контроля: устные мини-рецензии на теоретическое и практическое исполнение индивидуальных самостоятельных заданий, самоанализ; учет творческой инициативы в умении обобщать аспекты данной проблемы; профессиональный язык, артистизм, активность, ответственность.

**Ожидаемые результаты:** «Возможно таланты друг от друга загораются, очевидно им интересно конкурировать с равными, а не со слабыми?» (Ш. Амонашвили).

**Выводы и перспектива исследования.** Индивидуально-творческая познавательная деятельность студентов (результаты музыкально-педагогического диагноза) содействует повышению требований к обобщению и систематизации опорных знаний из дисциплин специального, музыкально-теоретического и практического циклов в образовательно-воспитательном процессе как этапов формирования основ педагогического мастерства студентов-пианистов.

Таким образом, применяя инновационные педагогические технологии, экспериментальное исследование показало, что работа над художественно-содержательным и образно-эмоциональным постижением фортепианных произведений С. Борткевича, позволяет совместить эстетические впечатления студентов с их исполнительским опытом, сформировать самостоятельное суждение и умение аргументированно его высказывать. Собственно, рассматривать музыкально-педагогические традиции, принципы и перспективы фортепианного образования как один из подходов к решению актуальной проблемы – востребованности выпускников музыкальных училищ в условиях современного социума.

#### Библиографический список

1. Бугославский, С.О музыкальном образовании и о преподавании игры на фортепиано. – Ялта, 1918.
2. Новосядла, І.С. Сучасні тенденції формування українського фортепіанного репертуару для дітей (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. мистецтв. – К., 2011.
3. Кашкадамова, Н.Б. Історія фортеп'янного мистецтва. ХІХ сторіччя: підручник. – Тернопіль, 2006.
4. Чередниченко, О.В. Генезис віртуозного фортепіанного стилю Сергея Борткевича // Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів ІV Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2007.
5. Чередниченко, О.В. Фортепіанна творчість С.Борткевича в світлі класико-романтичної традиції: автореф. дис... канд. мистецтв. – Харків, 2008.
6. Луцив, М.А. Естетичні, музично-педагогічні принципи у фортепіанній творчості «забутого романтика» С. Борткевича // Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2013.

#### Bibliography

1. Bugoslavskiy, S.O muzikalnom obrazovanii i o prepodavanii igrih na fortepiano. – Yalta, 1918.
2. Novosyadla, I.S. Suchasni tendencii formuvannya ukraїnskogo fortepiannogo repertuaru dlya ditey (kinecj KhKh – pochatok KhKhI st.): avtoref. dis. ... kand. mistectv. – K., 2011.
3. Kashkadamova, N.B. Istoriya fortep'yannogo mistectva. KhKh storichchya: pidruchnik. – Ternopilj, 2006.
4. Cherednichenko, O.V. Genezis virtuoznogo fortepiannogo stilja Sergeya Bortkevicha // Mistecjka osvita v Ukraїni: tradicii, suchasnistj, perspektivi: zbirnik materialiv IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Lugansjk, 2007.
5. Cherednichenko, O.V. Fortepianna tvorchistj S.Bortkevicha v svitli klasiko-romantichnoї tradicii: avtoref. dis... kand. mistectv. – Kharkiv, 2008.
6. Luciv, M.A. Estetichni, muzichno-pedagogichni principij u fortepiannij tvorchosti «zabutogo romantika» S. Bortkevicha // Mistecjka osvita v Ukraїni: tradicii, suchasnistj, perspektivi: zbirnik materialiv VII Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Lugansjk, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.03.14

УДК 378 (045)

#### Kobozeva I.S., Borovkova M.V. MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF AN ENVIRONMENT THAT WOULD DEVELOP MUSICAL ABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

In the article a problem of formation of motivational readiness of students to create a music-learning environment in preschool educational institution is studied. The notion of «motivational readiness» for this kind of activity is defined and the pedagogical conditions of forming of motivational readiness of students to create a music-learning environment are determined. The data of experimental research of the level of motivational readiness for creating a music-learning environment in a preschool educational institution is described.

**Key words:** motive, motivational readiness, preschool educational institution, music-developing environment.

**И.С. Кобозева**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva\_i@mail.ru; **М.В. Боровкова**, преп. каф. музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: borovkova.marya@yandex.ru

## МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается проблема формирования мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Раскрывается понятие «мотивационная готовность» к данному виду деятельности, определены педагогические условия формирования мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды. Представлены данные экспериментального исследования уровня мотивационной готовности к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** мотив, мотивационная готовность, дошкольное образовательное учреждение, музыкально-развивающая среда.

Формирование профессиональной готовности студентов-музыкантов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) является одной из задач современного высшего музыкально-педагогического образования. Связано это с тем, что развивающая среда дошкольного образовательного учреждения – это специально организованное социокультурное и образовательное пространство жизнедеятельности ребенка, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. В нашем случае музыкально-развивающая среда, представляет собой специально организованные условия целостного музыкального развития личности детей, в процессе диалогического взаимодействия триады «музыкальное искусство – дети – педагог» [1].

Готовность педагога-музыканта к различным аспектам профессиональной деятельности рассматривается в работах Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой, З.А. Барышниковой, И.В. Игольниковой, И.С. Кобозевой, Л.А. Рапацкой, Л.Л. Романовой, З.В. Румянцевой и др. Опираясь на данные исследования, *готовность студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении* мы рассматриваем как субъективное личностное образование, представляющее целостную структурированную систему, включающую мотивационный, когнитивный, деятельностный и креативный компоненты.

На наш взгляд, компонент мотивационной готовности является определяющим фактором в системе смыслообразующих профессиональных ориентаций будущего педагога, который является побудителем к педагогической деятельности в целом.

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней особым образом определяются «основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение» [2, с. 156].

Под *мотивом* в психологии понимают потребность, то, что побуждает к деятельности человека, ради чего она совершается. Так, например С.Ю. Головин под мотивом понимает побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [3].

Мотивационная готовность к деятельности сравнительно недавно стала предметом внимания исследователей и поэтому относится в психолого-педагогической науке к той группе понятий, которые являются недостаточно разработанными. Многие авторы мотивационную готовность рассматривают как компонент психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности.

Так, например, М.В. Овчинников под профессиональной педагогической мотивацией понимает совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности [4]. Вместе с тем, С.В. Шишкина, подчеркивает, что личность педагога должна иметь «...сформированное личностно-психологическое качество – установку, входящее в мотивационно-потребностный блок психических свойств человека, от-

ражающий его педагогическую направленность» [5, с. 88]. Следовательно, профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Таким образом, *мотивационную готовность* студента к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении мы рассматриваем как компонент психолого-педагогической готовности к указанному виду деятельности, аккумулирующий побудительно-смысловые ресурсы и представляющий собой интегративное личностное образование, которое характеризуется осознанием цели предстоящей деятельности и стремлением овладеть педагогическими технологиями создания музыкально-развивающего пространства в дошкольном учреждении.

Опираясь на данное определение с учетом точки зрения Е. А. Лежневой, мы выделили *побудительно-целевой, личностно-волевой, знаниево-технологический, учебно-профессиональный и аксиологический структурные компоненты мотивационной готовности будущего педагога к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ* [6].

Охарактеризуем каждый компонент подробнее:

- *побудительно-целевой компонент* представляет собой осознание важности создания музыкально-развивающей среды в ДОУ, наличие стойкого интереса и стремления ставить и достигать цели в области данного вида деятельности;

- *личностно-волевой компонент* отражает личностные характеристики – целеустремленность, решительность, инициативность (как показатели воли и способности к волевому напряжению и самоконтролю при планировании и осуществлении музыкально-развивающей среды);

- *знаниево-технологический компонент* характеризуется намерением качественно освоить профессиональные знания в области создания музыкально-развивающего пространства и установкой овладеть педагогическими технологиями, обеспечивающими осуществление указанного направления деятельности;

- *учебно-профессиональный компонент* определяется положительным устойчивым отношением к предстоящей деятельности, преобладанием профессиональных мотивов и установкой на реализацию полученных знаний и навыков в профессиональной деятельности;

- *аксиологический компонент* отражает доминирование мотива достижения успеха студентов и потребность в самоактуализации и самореализации, наличие мотива профессионального самосовершенствования как ценностной основы успешной профессиональной деятельности.

В рамках рассматриваемой проблемы нам необходимо было выявить уровень сформированности мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ. В обследовании приняли участие 43 человека.

При определении мотивационного компонента готовности к созданию музыкально-развивающей среды мы руководствовались методом анкетирования. Составленная анкета на выявление профессиональной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ содержала вопросы, на-

правленные на осознание студентами важности организации музыкально-развивающей среды, выявление интереса к данному виду деятельности и потребности в ее осуществлении в условиях ДОУ.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что *важность* создания музыкально-развивающей среды в ДОУ подтверждается большинством респондентов (94% трехбалльных ответов), однако *интерес* к проблеме и специфике ее создания, наблюдается лишь у 28 чел., что составляет 65,1%. 15 чел. – 34,9% студентов дали отрицательные ответы либо оставили эти вопросы без ответов. *Потребность* в осуществлении музыкально-развивающей среды в ДОУ обнаружилась у 23 чел. – 53,5% обучающихся.

Для подтверждения результатов анкетирования и с целью выявления полной картины по мотивационному компоненту готовности была использована методика «Мотивация обучения в вузе» предложенная Т.И. Ильиной. В ней наличествуют три направления изучения мотиваций: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность); овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В ходе реализации данной методики были обнаружены следующие показатели мотивации обучения в вузе: стремление к приобретению знаний, любознательность отмечается у 31 студента (72,1%); стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества – у 34 обучающихся (79,1%); стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов наблюдалось у 16 студентов (37,2%).

Таким образом, исходя из результатов обследования по выявлению мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, можно заключить, что приведенные выше показатели находятся на среднем уровне, и как следствие требуют разработки необходимых педагогических условий, способствующих повышению положительной мотивации.

Для формирования положительной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ нами были разработаны и внедрены в образовательный процесс педагогического вуза следующие педагогические условия:

- включение в вариативную часть профессионального цикла учебного плана курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования»;
- организация внеаудиторных форм работы студентов, стимулирующих интерес к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ;
- включение экскурсий в дошкольные образовательные учреждения с целью знакомства с особенностями организации музыкально-образовательного процесса.

Рассмотрим реализацию данных условий в учебно-образовательном процессе студентов-музыкантов педагогического вуза.

*Первое условие* заключается во внедрении в вариативную часть профессионального цикла учебного плана курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» [7].

Изучение данной дисциплины является важным аспектом в профессиональной подготовке педагога-музыканта, так как позволяет не только теоретически и практически решить проблему музыкального развития детей дошкольного возраста, но и способствует формированию компетенций, необходимых для осуществления качественного музыкального образования в дошкольном учреждении. Данный курс интегрирует знания по теории и методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, дошкольной педагогике и психологии, музыкальной психологии, по курсам музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин и педагогике искусства в целом.

*Цель* изучения дисциплины заключается в оснащении студентов-музыкантов профессионально-ориентированными знаниями в области дошкольного музыкального образования, способствующими организации музыкально-педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, а также развитию профессиональных и индивидуально-личностных качеств обучающихся.

*Задачи курса* состоят:

- в освоении теоретических и практических знаний в области дошкольного музыкального образования;
- в интеграции знаний по теории и методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, дошкольной педагогике и психологии, музыкальной психологии, актуализация знаний, полученных по музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам;
- в овладении методами практического применения изученного материала в профессиональной деятельности;
- в накоплении и развитии опыта музыкально-педагогической деятельности в решении психолого-педагогических задач дошкольного музыкального образования.

Теоретические знания, приобретенные студентами в ходе изучения данного курса и их использование в практической деятельности дает возможность студентам окунуться в музыкальный мир дошкольного образовательного учреждения. Изучив основные направления работы музыкального руководителя по организации музыкально-педагогического процесса в ДОУ, попробовав себя в роли музыканта-практика, все это развивает интерес студентов к педагогической деятельности, формирует у обучающихся положительную мотивацию к профессии педагога-музыканта ДОУ и в целом стимулирует будущих педагогов-музыкантов к более глубокому познанию музыкально-образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения.

*Второе условие* заключается в организации внеаудиторных форм работы студентов:

- проведение кураторских часов «Путь в профессию педагога-музыканта ДОУ», в процессе которых осуществляются встречи с практикующими музыкальными руководителями ДОУ, беседы с ними, с выпускниками педвуза и студентами старших курсов. Данная внеаудиторная форма работы ориентирована на то, чтобы увлечь студентов будущей профессией, пробудить у них интерес к деятельности музыкального руководителя ДОУ посредством передачи музыкально-педагогического опыта от старшего поколения младшему;
- проведение тематических вечеров, например таких как «Самая светлая радость на свете – это дошкольники-дети», посвященного знакомству с музыкальной жизнью детей в дошкольном образовательном учреждении. В процессе данного вечера происходит демонстрация фильмов, презентаций с выступлениями детей на музыкальных утренниках, конкурсах, фрагментах занятий или отдельных видов музыкальной деятельности, осуществляющихся на базе ДОУ. Наглядное восприятие процесса музыкального образования детей в непринужденной музыкально-творческой атмосфере, с проявлением чистой детской непосредственности, заставляет задуматься студентов о развитии своих личностных качеств, соответствующий уровень профессиональной готовности к работе с детской аудиторией, побуждает к более качественному освоению необходимых теоретических и практических знаний в области создания музыкально-развивающей среды;
- организация научно-практических конференций, семинаров, круглых столов. К примеру, на базе «Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева» в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Непрерывное музыкальное образование» (руководитель профессор И.С. Кобозева) нами был организован республиканский научно-практический семинар «Современные проблемы дошкольного музыкального образования». Среди участников семинара были музыкальные руководители ДОУ Республики Мордовия, преподаватели учреждений высшего и среднего профессионального образования, студенты.

Данный семинар был посвящен обсуждению проблем современного состояния дошкольного музыкального образования в городских и районных дошкольных образовательных учреждениях. Участники семинара обсуждали научно-обоснованные пути развития дошкольного музыкального образования в дошкольных образовательных учреждениях, делились опытом практической работы по развитию детей средствами музыки, обсуждали проблемы организации музыкально-образовательного процесса в ДОУ.

Проведение подобного вида работы позволило студентам погрузиться в профессиональную жизнь педагога-практика, увидеть изнутри проблемы, противоречия которыми живет музыкальный руководитель в современном ДОУ, отметить для себя приоритетные направления работы по созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

*Третье условие* связано с включением экскурсий в дошкольные образовательные учреждения с целью знакомства студентов с особенностями организации музыкально-образовательного процесса в ДОУ, с практической работой педагога-музыканта на музыкальных занятиях, с особенностями музыкального общения с детьми дошкольного возраста.

Пребывая на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях, студенты наблюдали за процессом организации музыкальной деятельности педагога, анализировали основные содержательные компоненты музыкальной деятельности детей, познакомились с программами, по которым работает то или иное ДОУ, с музыкальными традициями и формами осуществления музыкального развития детей как в повседневной жизни детского сада, так и в семье.

Таким образом, выше обозначенные педагогические условия предполагают повышение уровня мотивационного компонента готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, что подтвердилось в процессе проведения повторного обследования.

Для оценки результатов сформированности *мотивационного компонента* готовности были использованы такие же диагностические методики, что и на предыдущем этапе работы. Путем математических расчетов были сравнены данные по мотивационному компоненту до и после реализации педагогических условий, которые указывали на уменьшение количества студентов, имеющих низкий уровень готовности по данному компоненту, и увеличение процентного показателя на высоком и среднем уровнях.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что *важность* создания музыкально-развивающей среды в ДОУ

подтверждается практически большинством респондентов (100 % трехбалльных ответов); *интерес* к специфике ее создания, наблюдается у 38 чел., что составляет 88,4%. 5 чел. – 11,6% студентов дали отрицательные ответы либо оставили эти вопросы без ответов. *Потребность* в осуществлении музыкально-развивающей среды в ДОУ обнаружилось у 35 чел. – 81,4% обучающихся.

В ходе проведения эксперимента обнаружили следующие показатели мотивации обучения в вузе: стремление к приобретению знаний, любознательность отмечается у 40 студентов (93%); стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества – у 38 учащихся (88,4%); стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов наблюдалось у 11 студентов (25,6%).

Таким образом, признавая высокую важность мотивационного компонента готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, нами были разработаны и внедрены в учебно-образовательный процесс педвуза ряд педагогических условий, реализация которых подтвердила их эффективность в формировании положительной мотивации студентов к вышеуказанному виду деятельности. Мы полагаем, что педагогическое образование «может обеспечить цели и задачи ориентации будущих специалистов на творческое освоение профессии, подготовку музыкально-педагогических кадров на высоком уровне, если процесс профессиональной подготовки, весь учебно-методический арсенал органически включен в общий контекст задач модернизации образования» и возвышения роли учителя как важнейшего фактора музыкально-культурного развития общества [8, с. 296].

#### Библиографический список

1. Боровкова, М.В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал: научный журнал. – 2013. – № 12.
2. Кобозева, И.С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль. – 2013. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки).
3. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 2003.
4. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
5. Шишкина, С.В. Коммуникативные процессы в контексте гуманизации современного музыкально-педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – № 3(32).
6. Лежнева, Е.А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2.
7. Боровкова, М.В. Основы дошкольного музыкального образования: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
8. Кобозева, И.С. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки: научный журнал. – Ярославль, 2011. – № 3. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Borovkova, M.V. Tekhnologiya formirovaniya gotovnosti studenta k proektirovaniyu muzhkaljno-tvorcheskoy razvivayutheyj sredih v doshkoljnom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal: nauchnij zhurnal. – 2013. – № 12.
2. Kobozeva, I.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga-muzhkal'nika kak sredstvo obespecheniya kachestva neprerivnogo obrazovaniya // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik: nauchnij zhurnal. – Yaroslavl. – 2013. – № 4. – Т. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki).
3. Slovarj psikhologa-praktika / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk, 2003.
4. Ovchinnikov, M.V. Dinamika motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza: struktura, faktorih i sredstva razvitiya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2008.
5. Shishkina, S.V. Kommunikativnihe processih v kontekste gumanizacii sovremennogo muzhkaljno-pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. – 2012. – № 3(32).
6. Lezhneva, E.A. Motivacionnaya gotovnostj buduthego psikhologa k razvitiyu strategii dostizheniya uspekha podrostkov: suthnostj, sostoyanie, perspektivih // Gumanitarihe nauki i obrazovanie. – 2013. – № 2.
7. Borovkova, M.V. Osnovih doshkol'nogo muzhkal'nogo obrazovaniya: programma i metodicheskie rekomendacii k kursu po vihboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
8. Kobozeva, I.S. Muzhkal'noe obrazovanie v kontekste sovremennoj kuljturnoj politiki // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. Gumanitarihe nauki: nauchnij zhurnal. – Yaroslavl, 2011. – № 3. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 378 (045)

#### Kobozeva I.S., Borovkova M.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF A MUSIC-DEVELOPING ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.

The article considers pedagogical conditions of forming of readiness of students for creation of a music-developing environment in a preschool educational institution. The experience of realization of complex of pedagogical conditions in the teaching-learning process FSEI HPE «Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyev».

**Key words:** formation of readiness, pedagogical conditions, music-developing environment of a preschool educational institution.

**И.С. Кобозева**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva\_i@mail.ru; **М.В. Боровкова**, преп. каф. музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: borovkova.marya@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Показан опыт реализации комплекса педагогических условий в учебно-образовательном процессе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева».

**Ключевые слова:** формирование готовности, педагогические условия, музыкально-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения.

В современных условиях развития педагогической теории и практики высшего музыкального образования активно ведется поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Активация данного поиска направлена на подготовку педагога как музыканта, исследователя, новатора и прежде всего как личности, способной к продуктивной работе в музыкально-культурной среде. Следовательно, от качества профессиональной подготовки будущего педагога зависит эффективность организации музыкально-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, центральным ядром которого является создание музыкально-развивающей среды.

Музыкально-развивающая среда, рассматривается нами как специально организованные условия целостного музыкального развития детей во взаимодействии триады «музыкальное искусство – дети – педагог» [1]. Создание данной среды в дошкольном образовательном учреждении предъявляет особые требования к личности педагога-музыканта, который должен:

- четко представлять цель создания специального музыкального пространства, иметь заинтересованность в данном виде деятельности и потребность в ее организации (мотивационный компонент);
- знать структуру, содержание и формы существования музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении (когнитивный компонент);
- владеть технологией организации музыкально-образовательного процесса в музыкальной среде дошкольного образовательного учреждения (деятельностный компонент);
- проявлять творческую активность, находчивость и оригинальность (креативный компонент).

Под формированием готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды мы понимаем процесс ее становления под воздействием управляемых факторов, целенаправленно созданных условий, в качестве которых выступают обучение и воспитание. Формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении должно быть построено на реализации комплекса педагогических условий. Для определения педагогических условий формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении целесообразно обратиться к определению понятий «формирование» и «педагогическое условие».

Категория «формирование» трактуется как становление нравственных качеств (С. П. Баранов), как результат развития личности (И.Ф. Харламов), как определенная степень законченности, устойчивости чего-либо (Е.Н. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин). Мы разделяем точку зрения В.П. Бездухова, который понятие «формирование» трактует как «оформление достигнутого в определенный период обучения и воспитания на конкретном этапе личностного развития студентов, уровня знаний, умений, опыта деятельности и системы отношений к миру, к людям и к самому себе» [2, с. 20]. Отсюда следует, что формирование как педагогический процесс реализуется при взаимодействии объективных (внешних) и субъективных (внутренних) условий. При этом весьма ценным, с нашей точки зрения, является то, что «внутренние задатки ... обогащаются внешними

влияниями, формируются под их воздействием и одновременно становятся условием преобразования окружающей действительности» [3, с. 2]. Таким образом, задача педагога как организатора внешних воздействий состоит в том, чтобы сыграть ведущую роль в формировании растущей личности студентов, привести их к зрелости и устойчивости внутренней позиции, способной оценивать и контролировать все внешние воздействия.

Известно, что функционирование конкретного педагогического процесса осуществляется в соответствии с целями обучения. «Данный процесс, – пишет Н.И. Чинякова, – является специально упорядоченной, приведенной в систему совокупностью элементов в их расположении, взаимосвязях, действиях и взаимодействиях» [4, с. 41]. Следовательно, для эффективного обучения и достижения высокого уровня результатов учащихся, важно определить последовательность передачи теоретического и практического опыта, то есть рядоположение учебно-воспитательных целей и задач.

Соответствуя современному состоянию педагогического процесса и развиваясь в зависимости от стоящих перед вузом целей и задач, педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования, моделирования и применения элементов содержания, методов, приемов и форм обучения для достижения тех или иных педагогических целей [3]. Формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении будет эффективным лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий. Педагогические условия, в процессе которых происходит реализация музыкально-образовательного процесса будущих педагогов-музыкантов, являются главным фактором, влияющим на положительную динамику развития профессионально-личностных качеств студентов, которые, с точки зрения И. Е. Молостовой, являются стержневыми в «... становлении личности педагога-музыканта как деятельной единицы человеческого сообщества, готовой к постоянному смысловому взаимодействию с другими индивидами» [5, с. 1]. Таким образом, педагогические условия формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды, мы рассматриваем как комплекс взаимосвязанных мер педагогического процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение студентами более высокого уровня исследуемой готовности, и к ним относим следующие:

- 1) формирование положительной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ;
- 2) введение в учебный план курсов по выбору «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», «Основы дошкольного музыкального образования»;
- 3) включение в учебно-образовательный процесс элементов практической деятельности студентов в дошкольном образовательном учреждении.

Формирование положительной мотивации является определяющим фактором в системе смыслообразующих профессиональных ориентаций будущего педагога, которая является побудителем к педагогической деятельности в целом. Следовательно, от качества развития интереса к определенному виду деятельности зависит уровень профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.

В процессе изучения курса «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» реализовывался когнитивный и деятельностный компонент готовности студента к созданию музыкально-развивающей среды. Введение данного курса по выбору было обусловлено необходимостью обеспечить преемственность и логику в формировании готовности студентов, посредством интеграции и обобщения информации, полученной в процессе изучения курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» [6; 7]. Компонентами содержания курса по выбору «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» явились профессионально значимые знания, умения и навыки, обеспечивающие формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Его структура определялась логикой реализации процесса создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, а используемые методы адекватны методам всей экспериментальной методики обучения.

В программе курса рассматривались вопросы о степени значимости создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении; история становления среднего подхода в психолого-педагогических науках; специфика создания развивающей среды в дошкольном учреждении; роль музыкального искусства и художественной деятельности в процессе создания музыкально-развивающей среды; ценность личности ребенка в создаваемой среде; понятие, цель, задачи и принципы построения музыкально-развивающей среды; структурные компоненты и формы организации среды; деятельность педагога по созданию организованной и нерегламентированной музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении.

В результате освоения курса студенты должны знать: основы становления и развития среднего подхода в педагогической теории и практике; цель, задачи и принципы построения развивающей среды в ДОУ; понятие, структуру и формы организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении; технологию осуществления музыкально-развивающей среды в ДОУ.

Студенты должны уметь: планировать работу по созданию музыкально-развивающего пространства в ДОУ с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста; самостоятельно разрабатывать и реализовывать на практике формы осуществления регламентированной и нерегламентированной музыкальной среды в детском саду; предвидеть конечный воспитательный и развивающий результат и критически анализировать свою деятельность; выполнять творческие работы.

В результате студенты должны владеть: технологией создания музыкально-развивающей среды, способствующей качественному музыкальному развитию личности детей дошкольного возраста.

Практико-ориентированность курса «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» предполагает вариативное использование таких форм деятельности, как:

- формы квазипрофессиональной деятельности (А.А. Вербицкий), имитирующие процесс музыкального образования в условиях дошкольного образовательного учреждения: моделирование деятельности в деловых играх, тренинг, защита инновационных мини-проектов;
- формы учебно-профессиональной деятельности (основанные на практическом включении элементов музыкального образования детей в учебную деятельность студентов);
- написание рецензий и аннотаций на научные статьи, составление плана-схемы и конспектирование конкретного текста, организация групповых дискуссий, позволяющих высказывать собственную точку зрения, сложившуюся в результате творческой переработки информации по проблеме.

Например использование *форм квазипрофессиональной деятельности* было основано на имитации процесса музыкального образования детей в дошкольном учреждении. Основную часть данных форм составили такие формы обучения как инсценировка, деловая дидактическая игра, групповая дискуссия.

*Инсценировка* (разыгрывание ролей) представляла собой одну из разновидностей занятий в игровой форме. Студенты знакомились с ситуацией, распределяли между собой роли ее участников. При этом роли распределялись между частью груп-

пы (тогда как остальные студенты выполняли роль активного зрителя, компетентного жюри или детской аудитории), или же студенты разбивались на небольшие группы, представляя коллективные групповые роли. В рамках элективного курса нами использовались инсценировки детских музыкальных сказок, музыкально-творческих игр, ролевых игр – защита музыкально-педагогических мини-проектов на тему «Модель создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении глазами будущего педагога-музыканта».

*Деловая дидактическая игра* как форма учебной деятельности обеспечивала восприятие и усвоение необходимого объема информации; служила эффективным мотивирующим фактором; позволяла вводить в учебный материал актуальные темы развития дошкольного музыкального образования; уделять внимание работе с научной литературой; осуществлять взаимосвязь самостоятельной работы с учебным процессом в целом. Конкретные игровые действия каждого участника деловой игры варьировались согласно индивидуальности студентов, подкреплялись эмоциональным переживанием всех участников, поэтому фиксировался стойкий интерес к играм. Участие в деловой игре мы считали способом самовыражения, где наряду с более прочным усвоением знаний и умений, студент получал моральное удовлетворение, признание своей деятельности группой.

*Групповая дискуссия* – это совместное обсуждение какого-либо проблемного вопроса, позволяющее прояснить индивидуальные мнения, позиции и установки в процессе непосредственного общения. Круг задач, которые решались в процессе групповой дискуссии: обмен информацией по значимым вопросам; поиск решений конкретных проблем; создание условий для рефлексии и критического мышления. Способы организации групповой дискуссии: в общей группе; в парах / тройках; подгруппах. Во время подготовки к практическим занятиям рекомендовалось студентам обратиться к сформулированным к каждой теме соответствующим вопросам для обсуждения. Групповые дискуссии проводились по таким темам, как: «Зависит ли уровень музыкального развития ребенка дошкольного возраста от педагогической среды в дошкольном учреждении?», «Структура музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», «Формы и методы организации музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении». Параллельно студентам давались задания творческого характера для самостоятельной работы (составление электронных презентаций, написание и рецензирование научных статей, аннотаций на музыкальные произведения, подготовка к конференциям в формате проведения деловой игры и т.п.).

В настоящее время развитие педагогической науки и практики требует от педагога наличия собственной позиции в обучении и воспитании, что в свою очередь предполагает высокий уровень сформированности у них практических навыков профессиональной деятельности. Следовательно, полученные студентами теоретические знания в ходе изучения дисциплин по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» и «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», должны иметь практическую реализацию на базе дошкольных образовательных учреждений. Основная задача реализации данного условия заключается в формировании основных практических умений в организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Поэтому в рамках изучения дисциплин проведение 14 практических занятий происходило в Центре продленного дня на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». Центр продленного дня является инновационным структурным подразделением, включающим в себя уникально созданную образовательную среду с необходимыми структурными компонентами для развития ребенка каждой возрастной группы. Его назначение заключается в том, «чтобы стать базовым звеном становления личности, обладающей творческими наклонностями, созидательными способностями и стремлением к преобразованию себя и окружающей действительности» [8, с. 26]. Более того, Центр позволяет реализовать инновационные и прикладные научные исследования сотрудников и студентов института в практике обучения детей дошкольного возраста; проводить семинары, консультации для педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольного образовательного учреждения и индивидуальные консультации для родителей по вопросам обучения, воспитания

и развития детей дошкольного возраста [9]. Создание Центра, как утверждает его директор Н. В. Винокурова, позволило организовать непрерывную (еженедельные практические занятия) практическую деятельность студентов, которая обеспечивает закрепление полученных знаний, формирует умение качественно проектировать и организовывать процесс музыкального образования детей дошкольного возраста в условиях создания развивающей среды [10].

Учитывая специфику организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, практические занятия по курсу строились на базе Центра следующим образом:

1 занятие. Знакомство со спецификой работы Центра продленного дня, основными направлениями педагогической деятельности.

2-3 занятия. Анализ музыкально-образовательного процесса, способствующего музыкально-творческому развитию личности детей, основных направлений деятельности музыкального руководителя, программ музыкального образования детей, по которой осуществляется музыкальный процесс в Центре.

4 занятие. Оформление музыкально-предметных уголков, способствующих самостоятельной музыкально-творческой деятельности.

5-6 занятия. Эпизодичное включение студентов в музыкально-педагогическую деятельность, направленное на проведение музыкально-творческих игр.

7-9 занятие. Самостоятельное проведение студентами отдельных видов музыкальной деятельности: слушания музыки, исполнительской деятельности, творческой деятельности с активным применением музыкально-творческих игр.

10 занятие. Разработка заданий, стимулирующих самостоятельную музыкально-творческую деятельность. Подготовка к музыкально-просветительской деятельности на родительском собрании на тему «Средства и методы музыкального развития ребенка в семье» (внеаудиторная форма деятельности).

11-14 занятие. Проведение занятий с активным применением средств, форм, методов музыкального развития детей дошкольного возраста. Организация и проведение праздников «8 Марта – Женский день», «Мы теперь выпускники!» (внеаудиторная форма работы).

Согласно примерному плану организации практической деятельности студентов в Центре продленного дня, мы можем говорить о логике постепенного построения процесса формирования практических умений и навыков, способствующих созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

В заключении важно отметить, что реализация данных педагогических условий была внедрена в учебно-образовательный процесс подготовки студентов профиля «Музыка» и совмещенным профилем «Музыка. Дошкольное образование» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева».

#### Библиографический список

1. Боровкова, М.В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал: научный журнал. – 2013. – № 12.
2. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя. – СПб., 1997.
3. Игнатова, И.Б. Психолого-педагогические условия формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству / И.Б. Игнатова, В.Г. Бурыкина // Теория и практика общественного развития: международный научный журнал – 2011. – № 2 [Э/р]. – Р/д: <http://www.teoria-practica.ru>.
4. Чинякова, Н.И. Основы структурирования учебно-концертной подготовки в музыкально-педагогическом образовании // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал. – Нижний Новгород. – 2012. – № 5(26).
5. Молостова, И.Е. Реализация принципа культуросообразности в процессе музыкально-исторической подготовке учащихся // Педагогика искусства. – 2010. – № 4.
6. Боровкова, М.В. Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
7. Боровкова, М.В. Основы дошкольного музыкального образования: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
8. Кобозева, И.С. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обучения игре на фортепиано / И.С. Кобозева, Ю.В. Величко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал. – Нижний Новгород. – 2012. – № 5(26).
9. Винокурова, Н.В. Организация образовательной среды в педагогическом вузе // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. – 2012. – № 5.
10. Винокурова, Н.В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2.

#### Bibliography

1. Borovkova, M.V. Tekhnologiya formirovaniya gotovnosti studenta k proektirovaniyu muzikhaljno-tvorcheskoy razvivayutheyj sredih v doshkolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal: nauchniy zhurnal. – 2013. – № 12.
2. Bezdukhov, V.P. Gumanisticheskaya napravlennost' uchitelya. – SPb., 1997.
3. Ignatova, I.B. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti rossiyskikh i inostrannikh studentov k mezhkul'turnomu sotrudnichestvu / I.B. Ignatova, V.G. Burihina // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya: mezhnunarodniy nauchniy zhurnal – 2011. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.teoria-practica.ru>.
4. Chinyakova, N.I. Osnovih strukturirovaniya uchebno-koncertnoy podgotovki v muzikhaljno-pedagogicheskom obrazovanii // Aktualniye problemih vihshego muzikhal'nogo obrazovaniya: nauchno-analiticheskiy i nauchno-obrazovatel'niy zhurnal. – Nizhniy Novgorod. – 2012. – № 5(26).
5. Molostova, I.E. Realizatsiya principa kul'turosoobraznosti v processe muzikhaljno-istoricheskoy podgotovke uchastikhshykh // Pedagogika iskusstva. – 2010. – № 4.
6. Borovkova, M.V. Organizatsiya muzikhaljno-razvivayutheyj sredih v doshkolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: programma i metodicheskie rekomendatsii k kursu po vkhboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
7. Borovkova, M.V. Osnovih doshkol'nogo muzikhal'nogo obrazovaniya: programma i metodicheskie rekomendatsii k kursu po vkhboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
8. Kobozeva, I.S. Aktivizatsiya muzikhaljno-poznavatel'noy deyatel'nosti detey v processe obucheniya igre na fortepiano / I.S. Kobozeva, Yu.V. Velichko // Aktualniye problemih vihshego muzikhal'nogo obrazovaniya: nauchno-analiticheskiy i nauchno-obrazovatel'niy zhurnal. – Nizhniy Novgorod. – 2012. – № 5(26).
9. Vinokurova, N.V. Organizatsiya obrazovatel'noy sredih v pedagogicheskom vuze // Vihshee obrazovanie v Rossii: nauchno-pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 5.
10. Vinokurova, N.V. Innovatsionnaya model' prakticheskoy podgotovki buduthego pedagoga // Gumanitarniye nauki i obrazovanie. – 2012. – № 2.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 37.035.8

*Miroshnichenko V.V. SOCIOPEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING CULTURE IN AN INTERETHNIC AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.* The article considers the issues of the culture formation in interethnic and interreligious dialogue. Sociopedagogical conditions of the culture formation in interethnic and interreligious dialogue in the system of continuous education are explained.

**Key words:** cultures of interethnic and interreligious dialogue, conditions to form culture of interethnic and interreligious communication, system of continuous education.

**В.В. Мирошниченко, доц. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Vlada\_V@mail.ru**

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

В статье рассматриваются проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения. Обосновываются социально-педагогические условия формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования.

**Ключевые слова:** культура межнационального и межконфессионального общения, условия формирования культуры межнационального и межконфессионального общения, система непрерывного образования.

Актуальность исследования проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования определяется рядом факторов – процессами, происходящими в мировом сообществе, обусловленными обострением внимания к этнической специфике; регионализацией образования как средства жизнеустройства региона, призванного выстроить систему взаимосвязей образования с другими социальными институтами, учитывающими этнонациональный компонент; процессами, происходящими в самом образовании [1].

Среди наиболее значимых работ, раскрывающих возможности формирования в системе непрерывного образования качеств личности, необходимых для эффективного функционирования в современном обществе, к числу которых относится и культура межнационального общения, можно назвать работы отечественных ученых: Л.В. Анжиганова, Ю.М. Аксютин, Н.Г. Маркова, В.И. Матис и др.

Культура в сфере межнационального и межконфессионального общения, толерантность, эмпатия, уважение этнонациональных, культурных, религиозных и иных принадлежностей людей, их права на взгляды и убеждения провозглашены и закреплены в документах многих международных организаций. В Российской Федерации на протяжении последних двадцати лет были приняты и внедрены на всех уровнях такие важные документы, как Конституция Российской Федерации (1993), Концепция государственной национальной политики (1996), Федеральный закон «О национально-культурной автономии», Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» (1997), Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (2002) и другие, которые были направлены на решение проблем в области межнациональных и межконфессиональных отношений.

Проблеме межнациональных отношений и межнационального общения посвящено значительное количество философской, социологической и психолого-педагогической литературы.

Проведенный анализ научной педагогической и психологической литературы показывает, что в последние годы проблеме формирования культуры межнационального и межконфессионального общения, межэтнической толерантности, эмпатии посвящено значительное количество разноаспектных исследований. Однако многие аспекты формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования по-прежнему мало изучены и требуют отдельного глубокого и всестороннего анализа.

Основными условиями формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования, по нашему мнению, являются:

1) разработка и принятие на уровне конкретного региона специальной программы, разработанной на основе законода-

тельных и нормативных актов федерального уровня и направленной на формирование культуры межнационального и межконфессионального общения, обязательной для всех учреждений и организаций. Это предполагает системный, комплексный подход к решению задач утверждения высокой культуры межнационального и межконфессионального общения, координацию действий всех сил, влияющих на характер межнационального общения;

2) преемственность и непрерывность работы по формированию культуры межнационального и межконфессионального общения на всех ступенях образования;

3) создание толерантного образовательного пространства, содержащего различные межкультурные ситуации, благоприятный социально-психологический климат, направленные на предупреждение межнациональных и межконфессиональных конфликтов в образовательной среде;

4) этнокультурное, межкультурное и поликультурное просвещение детей, подростков, юношей и студенческой молодежи для расширения и углубления знаний о своей культуре, культуре этносов-соседей, о способах межкультурного взаимодействия;

5) формирование культуры межнационального и межконфессионального общения, межэтнической толерантности через использование интерактивных методов;

6) организация межкультурного обучения на основе интеграции содержания различных дисциплин;

7) использование в содержании образования национально-регионального компонента, направленного на углубление знаний о культуре народов, проживающих в данном регионе;

8) включение всех субъектов образовательного процесса в активное межкультурное диалоговое взаимодействие с целью формирования значимых личностных качеств, необходимых для безболезненного общения с людьми разных национальностей и конфессий.

Реализация *первого условия* возможна только при согласованном взаимодействии всех общественных, социальных и педагогических структур как по вертикали, так и по горизонтали, с тем, чтобы выработать единую политику и консолидировать усилия всех заинтересованных сторон в этом направлении.

Конечно же, одним образовательным учреждениям, даже объединившись, проблему эффективного построения работы по формированию культуры межнационального и межконфессионального общения не решить. Это можно объяснить, прежде всего, тем, что школа (гораздо чаще, чем детский сад и средние специальные и высшие учебные заведения) сталкиваются с такой все возрастающей проблемой, как обучение детей-мигрантов, частично или полностью не владеющих русским языком. Даже если учесть, что в стране стали активно разрабатываться, апробироваться и внедряться программы по адаптации и обучению детей-мигрантов, то, во-первых, не каждая школа будет



реализовывать эти программы, а во-вторых, это не снижает риск конфликтов на межнациональной и межконфессиональной почве со стороны местных учащихся. Все это требует скоординированных действий миграционных служб, общественных (прежде всего, национально-культурных центров), образовательных, правоохранительных, социальных и других учреждений в реализации единой системы работы по минимизации конфликтных состояний и повышению общей культуры населения.

Реализация *второго условия* предполагает изучение особенностей каждого возрастного периода в решении этой проблемы. Данное направление для науки не является новым. Специфику каждого возрастного периода для решения проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения рассматривали многие ученые: у дошкольников – М.И. Богомолова, А.С. Касимова, А.С. Шапиева; младших школьников – Ж.Г. Алямкина, Е.А. Кочетова; подростков – А.Н. Жолудова, К.И. Султанбаева; в старшем школьном возрасте – И.А. Махрова, И.А. Новикова, Е.А. Тенякова; у студентов – М.Г. Маркова, В.И. Матис, Н.Н. Назаренко, М.Б. Насырова.

Вместе с тем, каждый автор, изучая тот или иной период, делает упор на то, что именно данный возраст является сензитивным для формирования этноидентичности, толерантности, эмпатии, культуры межнационального и межконфессиональных отношений. Не ставя под сомнение выводы указанных выше ученых, проведем собственный анализ различных возрастных периодов.

Основы культуры межнационального и межконфессионального общения закладываются в дошкольном возрасте.

Все исследователи дошкольного детства сходятся в том, что формирование культуры межнационального и межконфессионального общения лучше всего происходит в старшем дошкольном возрасте. Старший дошкольный возраст – период формирования начальных представлений о дружбе и зарождения дружеских взаимоотношений.

Вместе с тем, этническая идентичность в данном возрасте может быть обозначена как зарождающаяся, «зачаточная». Этнические представления ребенка-дошкольника нестабильны и несистематичны: как таковая этническая идентичность отсутствует, но имеются отдельные проявления иных идентификаций, которые можно расценивать как базовые для развития будущей этноидентичности. Дети не всегда могут назвать собственную национальность, национальность родителей, путают названия наций, городов; вызывает трудности дифференцированность представлений о своем и другом этносе. Высказывания дошкольников о различиях между этническими группами достаточно аморфны [1, с. 63-75].

Ряд авторов (Л. Парамонова, Т. Алиева, А. Арушанова) утверждают, что особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности. В этом возрасте ребенка еще характеризуют эмоциональная отзывчивость, открытость, доверчивость и отсутствие этнических стереотипов, что позволяет ему вступать в свободное общение с людьми разных национальностей. Поэтому одной из главных задач воспитателей является сформированность у детей дошкольного возраста доброжелательного, уважительного отношения к представителям других этнических коллективов, приобщение к культурным ценностям разных народов.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом развития этнической принадлежности, формирования национальных чувств, стереотипов, ценностей и интернационального мировоззрения.

В младшем школьном возрасте складываются все предпосылки для развития этноидентичности. Он характеризуется своеобразным «скачком» в развитии когнитивного компонента этнической идентичности – повышением общего уровня этнической осведомленности. При этом эмоциональный компонент отличается неустойчивостью этнических оценок, переживаний, чувств. Дети уже способны идентифицировать себя как представителя страны или города, но могут легко отказаться от принадлежности к своему этносу, поменять отношение, принять негативную оценку собственного этноса [1].

Одним из наиболее сложных периодов формирования культуры межнационального и межконфессионального общения является средний школьный (подростковый) возраст.

В этом возрасте общение является ведущим видом деятельности и фактором развития личности подростка. В общении у подростков формируются и развиваются коммуникативные способности, включающие умение вступать в межличностные отношения, которые являются основой для формирования межнациональных отношений.

Формированию культуры межнационального и межконфессионального общения в подростковом возрасте способствуют: интерес подростков к образу жизни других людей, внимание к вопросам собственной культурной идентичности, стремление заявить о своем мнении по многим волнующим взрослых проблемам, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности. В то же время младший подростковый возраст (10-13 лет) может быть обозначен как этноцентричный. Данный возрастной период отличается бурным ростом аффективного компонента этноидентичности, она начинает приобретать большую актуальность и значимость, чем в младшем школьном возрасте. Повышаются эмоциональные оценки собственной этнической группы. Но при этом присутствует аутистическая враждебность, выражающаяся в предпочтении своей этнической группы при нетерпимости к другим, восприятии взаимодействия между ними как агрессивного [2].

Кроме того, можно наблюдать снижение степени симпатии к людям своей страны от младшего школьного возраста к младшему подростковому (от 9 лет к 13 годам), затем отмечается повышение значений по данному фактору (от 13 к 15 годам) и своего максимума достигает к старшему школьному возрасту (17 лет).

При оценке привлекательности другого этноса по мере взросления (от 9 до 13 лет) происходит резкое снижение привлекательности других этносов, а к старшему подростковому возрасту (15 лет) положительное отношение к людям чужих стран повышается и уже имеет тенденцию к сохранению в старшем школьном возрасте [3].

В старшем подростковом возрасте наблюдается сравнительная четкость и дифференцированность когнитивного компонента этноидентичности – этнические знания, этническая категоризация сформированы и стабильны. Снижается категорично-позитивная оценка собственной этнической принадлежности и своего народа, старшие подростки вырабатывают более критическое отношение к своему этносу, появляется более адекватное, позитивное отношение к другим народностям, повышается этнотолерантность.

Старшие школьники уже осознанно относят себя к представителям той или иной этнической группы, их отношения к своей этнической группе становятся более прочными. При этом эмоциональное отношение к другим этносам переходит в рациональное. Такие новообразования, как высокая чувствительность к окружающим социальным влияниям, максимализм, импульсивность, делают юношей в ситуациях межэтнической напряженности агрессивными, неуправляемыми.

В студенческом возрасте начинают проявляться субъективные особенности мышления: критичность, гибкость ума, конкретность, быстрота мыслей, любознательность и пылливость ума, его глубина, логичность и доказательность мышления. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в т.ч. способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к представителям другой нации, религии, социальной среды.

Особое значение для студентов приобретает собственная жизненная позиция. Предпосылками этого являются повышенный интерес к себе, своему собственному миру, развитие рефлексии, стремление к отстаиванию собственного мнения, позиции.

Как отмечают В.П. Комаров и О.В. Исаева, студенческий возрастной период имеет свои психолого-педагогические особенности, «характеризуемые эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, малым жизненным опытом, самоидентификацией не на основе общечеловеческих ценностей, а под влиянием коллизий в сфере культурных, национальных, социальных и других отношений» [4, с. 114].

Таким образом, можно констатировать, что в каждом возрастном периоде создаются определенные предпосылки для формирования каких-то компонентов культуры межнационального

и межконфессионального общения. И если на каком-то этапе такая работа не проводилась, появляется опасность развития этнических стереотипов, предрассудков и т.д.

Реализация *третьего условия* во многом зависит от того, как педагог, работающий с детьми, подростками, юношами, в том числе и со студентами (для которых проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей и вероисповеданий актуальна вследствие большей мобильности по сравнению с детьми и подростками), трактует культурные различия в образовательной среде. М.Ю. Чибисовой проведен феноменологический анализ восприятия педагогами этнокультурных различий, а также сформулированы задачи профессионального развития, исходя из вариантов поведения [5, с. 213-214].

1. Педагог игнорирует существование этнокультурных различий, полагает их несущественными для педагогической деятельности.

2. Существование культурных различий в принципе признается, но социальные нормы воспринимаются как культурно универсальные («Неужели непонятно, что значит уважать старших?»).

3. Культурные различия понимаются как ценностно-нормативные особенности, но сам педагог придерживается этноцентрической позиции, полагая, что инокультурным семьям необходимо принять нормы и правила принимающего общества.

4. Культурные различия понимаются как ценностно-нормативные особенности, причем педагог находится на этнорелятивистской позиции, рассматривая межкультурную коммуникацию как диалог.

Кроме того, создание толерантного образовательного пространства требует его тщательного проектирования и разработки. Проектирование толерантного образовательного пространства, в котором воспитывается культура межнациональных и межконфессиональных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, способствует, с одной стороны, сохранению этнокультурной самобытности, а с другой, – углублению знаний о культурных особенностях проживающих в регионе этносов. Создание такого образовательного пространства предполагает:

- насыщение образовательно-воспитательных программ и элективных курсов этнокультурным, этнолингвистическим содержанием и обеспечение их освоения на когнитивном, эмоциональном и деятельностно-поведенческом уровне;

- мотивационно-ценностную, знаниевую и функциональную готовность педагогических кадров к осуществлению межконфессионально и межкультурно ориентированной педагогической деятельности;

- предоставление субъектам образовательного процесса психолого-педагогической поддержки, способствующей учету их индивидуальных и этнопсихологических особенностей, саморазвитию и совершенствованию.

Главное, что необходимо помнить при создании толерантного образовательного пространства, – это приобщение всех участников образовательного процесса «к «общечеловеческим» ценностям-законам через «открытие» общего в разных суб- или этнокультурных традициях» [6, с. 28]. По мнению Э.Р. Хакимова, формы осуществления общечеловеческих ценностей в реальной практике разных культур могут существенно различаться. Поэтому при создании такого пространства необходимо двигаться в логике ценностного обогащения толерантного образовательного пространства: от включения ребенка в культурно близкие и понятные формы осуществления общечеловеческих ценностей (из родной культуры) к формам непонятым и отличающимся (из других культур). При этом необходимо опираться на сле-

дующие принципы: признание равноценности культур любых народов, существующих и существовавших на земном шаре; равенство каждого народа и отдельного человека в праве на образование и воспитание [6, с. 29].

*Четвертое условие* – этнокультурное, межкультурное и поликультурное просвещение детей, подростков, юношей и студенческой молодежи для расширения и углубления знаний о своей культуре, культуре этносов-соседей, о способах межкультурного взаимодействия – можно по смыслу и содержанию объединить с перечисленными следом за ним *условиями*, т.к. просвещение основано не только на знакомстве с особенностями своей и других этнокультур, но и переводе этих знаний на глубокий личностный и поведенческий уровень.

В процессе формирования культуры межнационального и межконфессионального общения значительную роль играют методы диагностики и контроля готовности участников образовательного процесса к активной и адекватной деятельности в поликультурной и поликонфессиональной среде.

Выбор форм, методов и технологий формирования культуры межнационального и межконфессионального общения определяется возрастными особенностями школьников и студентов:

- в *дошкольном и младшем школьном возрасте* – формы и методы, направленные на чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание;

- в *подростковом возрасте* – это технологии формирования нравственных основ и выбор жизненных ориентиров, воспитания социальной зрелости, гражданской идентификации, включения подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, определения нравственно-мотивированного отношения к ним, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечения в культурное творчество;

- в *старшем школьном и студенческом возрасте* – образовательные технологии, имеющие ценностно-ориентационный и рефлексивно-творческий характер.

Включение элементов национальной культуры в образовательный процесс происходит путем введения в учебные планы национально-регионального компонента (НРК).

В содержании образования реализация НРК осуществляется через обогащение национальной проблематикой базовых дисциплин; посредством введения в учебный план предметов, связанных с национальными особенностями региона.

Конечно же, в рамках одной статьи трудно подробно раскрыть содержание всех условий, направленных на формирование культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования. Какие-то из перечисленных условий были только обозначены и требуют тщательной проработки как на уровне государственной власти, так и на уровне отдельных образовательных коллективов. Вместе с тем, необходимо понимать, что предложенные условия не решают всех проблем по качественному формированию культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования. Необходима постоянная и систематическая работа всех социальных институтов, а также саморазвитие и самообразование каждого участника образовательного процесса в этом направлении.

*\* Статья печатается при поддержке гранта РГНФ Региональный конкурс «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2013 – Республика Хакасия, 2013 – 2014 гг., № 13-16-19002 «Мониторинг межнациональных и межконфессиональных отношений в детской и молодежной среде».*

#### Библиографический список

1. Новикова, И.А. Воспитание культуры межнационального общения старшеклассников (на примере общеобразовательных школ г. Барнаула): автореф. дис. канд. пед. наук. – Барнаул, 2006.
2. Тихонова, И.В. Взаимосвязи показателей психического здоровья с уровнями развития этнической идентичности детей // Ребенок в современном обществе: культура и этнос: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома, 2010.
3. Ребенок в современном обществе: культура и этнос: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома, 2010.
4. Комаров, В.П. Воспитание толерантности у студентов университета / В.П. Комаров, О.В. Исаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 4.
5. Чибисова, М.Ю. Восприятие педагогами этнокультурных различий: феноменологический анализ // Образование и межнациональные отношения / под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск, 2012. – Ч. 1.
6. Хакимов, Э.Р. Конструирование поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных учреждениях // Образование и общество. – 2011. – № 5.

## Bibliography

1. Novikova, I.A. Vospitanie kul'turikh mezhnatsional'nogo obsheniya starsheklassnikov (na primere obshchegoobrazovatel'nykh shkol g. Barnaula): avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Barnaul, 2006.
2. Tikhonova, I.V. Vzaimosvyazi pokazateley psikhicheskogo zdorov'ya s urovnymi razvitiya ehnikeskoy identichnosti detey // Rebenok v sovremennom obshestve: kul'tura i ehnos: sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Kuftak. – Kostroma, 2010.
3. Rebenok v sovremennom obshestve: kul'tura i ehnos: sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Kuftak. – Kostroma, 2010.
4. Komarov, V.P. Vospitanie tolerantnosti u studentov universiteta / V.P. Komarov, O.V. Isaeva // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2003. – № 4.
5. Chibisova, M.Yu. Vospriyatye pedagogami ehnikul'turnykh razlichiy: fenomenologicheskii analiz // Obrazovanie i mezhnatsionalniye otnosheniya / pod red. Eh.R. Khakimova. – Izhevsk, 2012. – Ch. 1.
6. Khakimov, Eh.R. Konstruirovaniye polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva v obshchegoobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh // Obrazovanie i obshchestvo. – 2011. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 37.032+371.26

*Mishatina N.L., Tsybulko I.P. THE MODEL OF LINGUOCONCEPTOCENTRISM OF PERSONAL MONITORING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS: THE PERSPECTIVE OF «AN IDEAL SCIENCE PROJECT».* The paper states that in the understanding of the processes of diagnosing and controlling we need to proceed from a perspective of future, i.e. including the development and strengthening of positions of contemporary anthropological humanitarian education. At this stage, the interest is the educational model of linguoconceptocentrism, the realization of which allows diagnosing personal educational outcomes of pupils.

**Key words:** subjectivity, model of linguoconceptocentrism, anthropological diagnostic measures, holistic educational knowledge, complete (live) educational knowledge and its verification.

*Н.Л. Мишатина, д-р пед. наук, проф. каф. образовательных технологий в филологии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mishatina-nl@yandex.ru;*  
*И.П. Цыбулько, канд. пед. наук, главный н.с. Института стратегических исследований РАО, E-mail: chippro341@mail.ru*

## ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: В ПЕРСПЕКТИВЕ «ИДЕАЛЬНОГО ПРОЕКТА НАУКИ»

В работе утверждается, что в понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, учитывать развитие и укрепление антропологических позиций современного гуманитарного образования. На данном этапе интерес представляет лингвоконцептоцентрическая образовательная модель, реализация которой позволяет диагностировать личностные образовательные результаты обучаемых.

**Ключевые слова:** субъектность, лингвоконцептоцентрическая модель, антропологические диагностические измерители, целостное (живое) образовательное знание и его проверка.

*Ответственность за настоящее позволяет нам  
ощутить ответственность за будущее.*

*К. Ясперс*

В статье «Самосознание лингвистики – вчера и завтра» (1999) Р.М. Фрумкина вводит понятие «идеальный проект науки», который, по определению, не может быть реализован до конца: потому он и называется «идеальным». При этом, как отмечает исследователь, «осознание идеального проекта как воплощения целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки, исключительно важно для всех работающих в ней» [1].

Смена идеальных проектов произошла в науках о языке и литературе, науках исторического цикла и науках о культуре и искусстве. Стандарт дает возможность предположить, что смена идеального проекта в методической науке будет связана (или уже связана) с укрепляющейся в современном отечественном образовании антропологической парадигмой, вектор которой «задан ценностями индивидуальности образующего человека» [2].

Идеальный проект методической науки (как и других наук) в самом общем виде дает «ответы на вопросы о том, что нужно изучать, как нужно это изучать, и почему ценностью считается изучение именно «этого», а не чего-либо иного» [1].

Антропологический подход в сфере образовательного знания – это, в первую очередь, отмечает В.И. Слободчиков, ориентация на «человеческую реальность», «во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях». Это также «поиск средств и условий становления полного, всего человека; человека

как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия человека, перед Богом» [2]. Выбирая духовно-этическую доминанту в качестве смыслообразующего стержня образования в XXI веке, мы, тем не менее, сознательно не опираемся на какую-то исторически-конкретную трактовку устройства человека (например, религиозную или сциентистскую). Для нас является лишь принципиальным «синтетически» рассматривать человеческое бытие и на основе данного синтетического, интегрирующего видения строить свои антропо-практики, обеспечивающие личностное развитие и саморазвитие учащихся.

Переход от модели «контроля качества» к модели «обеспечения качества», очевидно, будет способствовать как определению степени достижения когнитивного развития учащегося, так и учету динамики его творческого и эмоционально-ценностного развития. Пока об апробированном и надежном инструментарии проверки личностных образовательных результатов и качества образования (эти два понятия тесно между собой связаны) говорить не приходится. Тем более, когда это касается духовно-нравственной сферы и мировоззренческих установок личности школьника. В этом случае стандарт предпочитает указывать на «отсроченные результаты» [3]. Однако нам представляется, что современное лингвистическое образование дает возможность вести оценку качества освоения концептов русской культуры и построения гуманитарной картины мира уже в процессе самого школьного образования, а не за его пределами.

Для этого требуется в рамках лингвоконцептоцентрической модели речевого развития [4; 13] **перевести цели в измеряемые учебные результаты**, определив предварительно (1) необходимый для обучаемых разных возрастов (5-6, 7-8, 9, 10-11 кл.) уровень достижений в освоении базовых концептов культуры; (2) договориться об учебном содержании и техниках оценивания, исходя из содержательной структуры концепта: *понятийной* (отражающей его признаковую и дефиниционную структуру), *образной* (фиксирующей когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании), *значимостной* (определяемой местом, которое занимает имя концепта в лексической системе языка) и *ценностной* [5, с. 17]; (3) обозначить этапы освоения концептов «практической философии человека» (ассоциативно-интуитивный, этапы словарного воплощения концепта, текстовой коммуникации и индивидуального речевого смыслотворчества), а также выбрать и реализовать соответствующие им методы обучения (активизация ассоциативных связей, учебные концептуальные анализы слова и текста, диалогический метод и др.); провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.

Учитывая, что содержательное интерпретативное поле концепта может быть выражено *дискурсивно* (текст на определенную тему) и *ассоциативно* (реакции респондентов), можно использовать различные методики изучения ментального усвоения ценностей и их речевого освоения.

Одним из показателей развития лингвокультурного сознания (термин введен Г.В. Денисовой и принят Ю.Н. Карауловым), деятельность которого можно представить «как процесс формирования «картины мира», опосредованный словом и протекающий согласно индивидуальной психической деятельности, но под контролем социально выработанных систем норм, значений и оценок» [6, с. 120], является уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. В нашем понимании *лингвокультурологическая компетенция* (далее – ЛКК) как одна из четырех целей изучения русского языка, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (в стандарте речь идет о культуроведческой компетенции) есть совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника [4].

ЛКК можно продиагностировать, во-первых, по **критерию ассоциирования** (целенаправленное образование ассоциативных полей языкового/речевого сознания учащихся) и **критерию метафоризации** (использование и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей как ключа к лексике «невидимого мира»). Во-вторых, поскольку духовно-нравственный концепт включен не только в *горизонтальный* (языковой), но и в «вертикальный контекст», формирующий его прецедентные свойства, то целесообразно также использовать **критерий опознавания и употребления прецедентных текстов концепта** («цитатного фонда» памяти в терминологии Б.М. Гаспарова), фиксирующего рост прецедентных реакций

как в ассоциативном «прецедентном поле» ученика, так и в продуцированном им тексте. Данные три критерия сформированности лингвокультурологической компетенции имеют количественные и качественные показатели.

В-третьих, важным представляется также четвертый – факкультативный – **критерий развития «этимологического инстинкта»** (термин Ш. Балли) *языковой личности* школьника, суть которого состоит в апелляции к внутренней форме концепта как к источнику и ядру национального концепта, представляющей его философию и несущей в себе один из истоков поэтического образа мира [7]. Данный критерий может свидетельствовать не только о расширении круга ассоциативно-языковых связей и культурных представлений ученика, но и об усилении его историко-культурной рефлексии на слово, позволяющей избежать явно субъективных выводов, оторванных от языковой реальности.

Учет же пятого критерия – **критерия сочетания конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира**, важен при обращении к жанровой модели эссе, поскольку именно в эссеистическом тексте (как в опыте соединения *мысли – образа – бытия*, М. Эпштейн) в процессе креативного самовыражения моделируется личностный концепт и рождается «языковая индивидуальность ученика» (М. Бахтин).

Выработанные параметры учитывают качества лингвокультурного сознания как *образа мира* (А.А. Леонтьев), как обретения *личностных смыслов*, определяющих отношение формирующейся личности к миру и ее готовность к социогуманитарному действию. Работа с концептами в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), предполагающая определенное «усилие» со стороны изначально мотивированного подростка («человек есть усилие быть человеком» – М. Мамардашвили [8, с. 119]), помогает наращивать ему «нравственные», или «душевные мускулы» (метафора М. Мамардашвили). Особого рода «мускулы» нужны, чтобы «поднять» мысль, «поднять» нравственный поступок. М. Мамардашвили писал, что «только посредством мускулов в мире что-то происходит» [8, с. 531].

Когда речь идет о формировании мировоззренческих установок подростков, то мы понимаем, что нельзя всё мировоззрение сводить к «научному и систематическому» (как это делала, например, по понятным причинам Л.И. Божович), поскольку «мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное, философское и т.д.» [9]. Концепт, который существует в разных типах сознания и в разных дискурсах, безусловно, строит и целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как *мироощущение* и *мироосмысление* (два разных уровня познания), *мироустройство* (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и *мирооценивание* (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций).

В контексте заявленного в Стандарте деятельностного подхода в процессе речевого развития школьников на уровне творческих работ эссеистического плана будет прослеживаться динамика формирования нравственных концептов и отношений

Критерии и показатели сформированности ЛКК

Таблица 1

Критерии сформированности ЛКК	Показатели	
	количественный	качественный
Критерий ассоциирования	- изменение объема ассоциативного поля (при этом учитывается как общее число реакций на слово-стимул, так и число разных реакций)	сравнительный анализ – ассоциативных полей слова-стимула, выявленных в свободном АЭ (констатирующем и контрольном); – ключевых и ядерных слов-ассоциатов, полученных в ходе контрольного АЭ, и ключевых ядерных слов, заложенных в соответствующий фрагмент содержания учебной концептуальной модели ценностной ЯКМ
Критерий осознания и использования прецедентных текстов	- место ПТ в общем ассортименте реакций коллективной ассоциативной личности учащихся	- разнообразие когнитивных ассоциаций культурологического плана: 1) фольклорные, 2) мифологические, 3) библейские, 4) литературные (художественная литература и публицистика), 5) иные
Критерий метафоризации	- увеличение количества образных реакций респондентов; – уменьшение случаев подмены метафорических словосочетаний словосочетаниями без метафорического компонента	- соотношение предметных и глагольных метафор; – разнообразие представленных метафорических словосочетаний (зрительные, акустические, вкусовые, обонятельные, осязательные; «водяные», «световые», «огненные», книжные и т.п. образы)

между ними в картине мира становящейся языковой личности современного школьника. Но без **сценарного** (т.е. систематически направленного, параметризованного) **освоения** содержания лингвокультурного концепта этой динамики не зафиксировать. Назовем **общие параметры**, соотносенные с **критериями** сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся:

- количество ключевых слов концепта в ассоциативно-семантической сетке продуцированного текста (на общее количество слов);
- наличие / отсутствие метафорических образов, их уместность и корректность;
- наличие/ отсутствие прецедентных текстов (ПТ) концепта, коммуникативная целесообразность их использования.

Проведение уроков речевого развития на основе сценарных тем позволяет сформировать у учащихся в той или иной мере полное представление о **ядерных** и **периферийных ключевых словах** изучаемого лингвокультурного концепта. Сценарии концептов находятся в согласии с идеей построения образования на основе **принципа живого (целостного) знания** (В.П. Зинченко). Конкретизируем вышесказанное на примере инвариантного сценарного освоения лингвоконцептов «истина» и «правда» в 5-11 классах.

Сценарий истины и правды: «Диалог с Истиной и Правдой в пространстве русского языка и культуры»

**Истина.** – Добро. – Красота: место мировоззренческих концептов в русской языковой картине мира. **Этимология истины:** истый – настоящий, истовый – точный, истинный – достоверный. Слова со значением истины. **Истина и люди:** «портрет» истины в пословицах и афоризмах. Проблема на-

гой истины: *следует ли истину смягчать, словесно приукрашивать или нет. Аллегорический портрет Истины. Истина и самопознание. Истины и сентенции. Истина и вера: установление понятийного значения Божественной (религиозной) и рациональной (научной) истин. Вечные истины. Истина и притча. Истина и правда: установление понятийного значения. Суффикс собирательности –**ьд-** как выражение смысла соборной правды (собирательна) и суффикс единичности –**ин-** как выражение основного смысла истины (одна и едина). Словообразование как одно из средств концептуализации картины мира: слова с корнем **правд-**. Этическая антитеза правый-левый. Своеобразие русского концепта «Правда»: правда-истина и правда-справедливость (разграничение по признакам «правильный» и «праведный»). Правда-справедливость как желание дать равное разным. Правда и совесть: традиционное русское «жить по правде» и христианское «жить по совести». Правда, справедливость, закон. **Истина и ложь.** Три типа не-истины: ложь, заблуждение и фантазия (утопия, фикция, искусство). Слова со значением лжи. Галерея литературных лжецов: лжец-гедонист (гоголевский Хлестаков), лжец-утешитель (горьковский Лука), безобидный лжец-выдумщик (барон Мюнхгаузен, Василий Теркин) и т.д. Перифраза А.И. Солженицына «жить не по лжи».*

**Особенности формирования художественного концепта «Истина»/«Правда» в произведениях русских писателей XIX-XX в.в. (10-11 классы).**

Методическая реализация сюжета о поисках и обретении истины, актуализируя процесс познания, ведет к систематизации лингвокультурологического знания учащихся, к созданию речевой ситуации ответственного индивидуального выбора: ис-

Таблица 2

Критерии и уровни сформированности лингвокультурологической компетенции как одного из показателей речевого развития школьников

№	Критерии	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Ассоциативно-семантическая насыщенность продуцированного текста.	1. Семантическая развернутость концепта на основе <i>ключевых</i> слов.	1. <i>Частичное</i> использование ключевых слов концепта (включение в текст фрагментов ассоциативно-семантического ряда).	1. Интуитивное использование <i>единичных</i> ключевых слов концепта.
2.	Наличие метафорических образов концепта в продуцированном тексте.	1. Уместное употребление метафорического «языка» концепта. 2. Создание индивидуально-авторских метафор.	1. Недостаточная развернутость метафорических образов. 2. Неуместное нагромождение метафор.	1. Отсутствие <i>ключевых</i> метафорических образов концепта. 2. Неуместное употребление метафор как результат их непонимания.
3.	Наличие прецедентных текстов в речевом произведении учащегося.	1. Коммуникативная целесообразность использования ПТ. 2. Разнообразие видов ПТ. 3. Цитация как способ выражения индивидуальности автора.	1. Использование стереотипных ПТ. 2. Однотипность цитирования. 3. Неуместное нагромождение цитат.	1. Интуитивное использование <i>единичных</i> стереотипных ПТ или их отсутствие.
4.	Апелляция к внутренней форме слова как к источнику и ядру национального концепта (факультативный критерий).	1. Имеет место.	1. Может отсутствовать.	1. Нет.
5.	Сочетание конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира.	1. Наличие <i>развернутых сравнений</i> , при помощи которых раскрывается параллелизм разных уровней бытия, его аналогическая структура. 2. Наличие <i>ассоциативных «отступлений»</i> , позволяющих совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлеченного – в бытовой.	1. Использование стереотипных сравнений. 2. Предсказуемость и неоригинальность <i>ассоциативных «отступлений»</i> .	1. Отсутствие или единичное интуитивное использование сравнений. 2. <i>Ассоциативных «отступлений»</i> нет.
		Свыше 20%	От 10 до 20%	От 5 до 10%

тина у всех одна (в рамках одного культурного пространства, ибо в разных обществах универсалии культуры могут иметь разные смыслы), но каждый свободен выбирать к ней свой путь, соотнося и соизмеряя его с опытом человечества: *истина и наука, истина и миф, истина и вера, истина и страдание, истина и иносказание, истина и искусство, истина и самопознание, истина и нравственность*.

Выделение в учебных целях (достаточно условное) ключевых ядерных слов и распределение их по трем группам дает возможность более или менее объективно оценить степень сформированности ассоциативно-семантического поля концептов *истина* и *правда* в творческих работах старшеклассников (эссе на основе лингвокультурных концептов *истина* и *правда*) (таблица 2). Рассмотрим эти группы:

- **слова-понятия:** дух (духовность), добро, красота; духовность (соотносимая с поиском истинного смысла жизни), смысл; вера, благодать, спасение; правда, закон, справедливость; ложь; страдание; откровение; слово; наука, религия, искусство;

- **слова-образы:** свет, солнце, восхождение;

- **прецедентные слова-имена и тексты:** Деметра, Афина, Исида (одно из трех имен); Бог, Моисей, Иов, Христос, Пилат; Галилей, Дж. Бруно; устами младенца глаголет истина; в ногах правды нет; правда глаза колет; не в силе бог, а в правде; Платон мне друг, но истина дороже; тьмы низких истин мне дороже нас возвышающий обман; нет правды на земле, но правды нет и выше; правда – бог свободного человека...

Нам представляется, что предложенный инструментарий для диагностического измерения можно отнести к гуманитарным, а по сути, – к антропологическим практикам оценивания.

Поскольку «концепты не только мыслятся, они переживаются» [10, с. 41], подростки постоянно оказываются в ситуациях индивидуального проблемного выбора, которые затрагивают интересы личности («Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно значимым для него» – С.Л. Рубинштейн [11]) и диагностика которых невозможна без оценки переживаний. В центре таких ситуаций, как правило, находятся проблемные вопросы, поиск ответов на которые приводит к созданию образовательно-речевой ситуации ответственного интеллектуально-нравственного поведения: (1). Что важнее для русского человека – *истина* или *правда*? (2). Может ли поиск правды быть агрессивным и опасным для других людей? (3). Что может быть выше *справедливости*? (4). В чем разница между *искателем истины*, *правдоискателем* и русским *праведником*? (5). Почему в русском языке слов со значением *лжи* намного больше, чем слов со значением *истины*?

Понимая вслед за М. Мамардашвили, что нравственные поступки и нравственные события требуют намного большего «усилия», чем наше намерение быть нравственными, тем не менее полагаем, что эссе можно в большинстве случаев рассматривать как косвенное свидетельство личностного развития школьника. В качестве подтверждения приведем эссе девятиклассника и два фрагмента из работ десятиклассников:

*Чем пахнет русская правда?*

*Сначала дал ответ сразу. Русская правда пахнет не французскими духами. Это правда не кабинетная, а площадьная. Точнее – степная. Правда русской вольницы, правда русского бунта, страшного и беспощадного. Поэтому пахнет она мужицким потом и кровью. Пушкинский Пугачев эту правду философски осмыслил: «чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью...» А великий защитник «униженных и обиженных» Некрасов эту философию выразил поэтически: «дело прочно, / Когда под ним струится кровь...»*

*Здесь можно было бы поставить точку, добавив, пожалуй, только одно: запах дыма, гари и пороха над революционной Россией, беспощадно сжигающей, взрывающей, уничто-*

*жающей свои культурные ценности. Но что-то не отпускает меня. И я начинаю снова думать. И мысленно представляю совсем другие картины. И это тоже моя Россия, далекая и близкая. Русская правда пахнет в ней красками и свечами, как правда Андрея Рублева, земляничкой и целебными травами, как правда тургеневского Калиныча, свежим срубом и ладаном, как правда великого «тихого делателя» Земли Русской Сергея Радонежского. Это правда одухотворяющая, созидаящая, человеческая (Дмитрий Д., 9 кл.).*

... Истина также связана с нравственностью. Чтобы подтвердить это, сошлюсь на десять библейских заповедей, которые получили название «вечных истин». Понятно, что мир стал сложнее, стремительнее и трагичнее, человек стал более нравственно раскрепощенным и эгоистичным. Но нравственный закон: «не убий!» или «не укради!» – отменить невозможно. Еще один яркий пример, раскрывающий связь нравственности и истины, относится уже к научной области. Я имею в виду великое отречение академика Андрея Сахарова, отца ядерной бомбы, от своего дитя. Отречение во имя ответственной любви к человечеству.

В целом, я считаю, что истина – понятие жесткое, неудобное, поэтому часто ей отводится место на задворках сознания. А с другой стороны, истина, как и правда, это признание необыкновенной сложности мира. Но такое знание современным болконским и безуховым часто не по силам. Легче окутать себя гламурным туманом и поставить знак равенства между смыслом жизни и своей успешностью (быть всегда «в шоколаде»). Только эта успешность какая-то мнимая, декоративная, с оттенком желтизны (Олег С., 10 кл.).

... Я помню, что в дневниках Достоевского была такая фраза: «В России все врут!» Почему мы все врём? И далее писатель делал вывод: *истины боимся! По-моему, это многое объясняет в нашем отношении к истине. Мы живем в мире перевернутых ценностей. В этом мире всё относительно, иллюзорно, размыто. Истина же незыблема и неизменна. Она – из мира горнего, а не дольнего. Она духовная основа мира, его сущность. Без Истины гаснет свет Разума. Она требует духовного горения, бескомпромиссности и мужества (Игорь В., 10 кл.).*

В лингвоконцептоцентрической модели речевого развития обучение рассматривается как процесс **контекстуализации знаний**. Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры – это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. С этих позиций вполне прагматически звучит призыв Эдгара Морана, президента Ассоциации сложного мышления (Франция): «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!». Контекстуализация знаний – это путь к **целостному** знанию, к развитию холистического мышления. Особо подчеркнем, что в рамках такого подхода учащиеся становятся активными конструкторами собственного мировоззрения, собственной нравственной концепции мира и человека в нем.

Кроме того, в понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, а это значит – учитывать развитие и укрепление **антропологических позиций** современного гуманитарного образования – как образования в пространстве человеческой реальности «во всей ее полноте», во всех ее духовно-душевных измерениях (В.И. Слободчиков), когда самым существенным является «не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности» как «родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире» [2]. Если образовательное знание «специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности» [2], то и проверять его надо как **целостное**.

#### Библиографический список

1. Фрумкина, Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Изв. АН. – 1999. – Т. 58. – № 4. – Сер.: Лит. и яз. [Э/п]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM>
2. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2009 [Э/п]. – Р/д: <http://fipschool22.ru/biblioteka>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года, регистрационный номер 19644).
4. Мишатина, Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку // Университетский научный журнал. – 2012. – № 2.
5. Воркачев, С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. – М., 2007.
6. Денисова, Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод. – М., 2003.

7. Колесов, В.В. Язык и ментальность. – СПб., 2004.
8. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути. – М., 1997.
9. Мещерякова, И.А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников. – 1998. – [Э/р]. – Р/д: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=904](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=904)
10. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
12. Моран, Э. Хорошо устроенная голова. Переосмыслить реформу – реформировать мышление. – М., 1999.
13. Цыбулько, И.П. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века / И.П. Цыбулько, Н.Л. Миштина // Педагогика. – 2013. – № 9.

## Bibliography

1. Frumkina, R.M. Samosoznanie lingvistiki – vchera i zavtra // Izv. AN. – 1999. – Т. 58. – № 4. – Ser.: Lit. i yaz. [Eh/r]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM>
2. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2009 [Eh/r]. – Р/д: <http://fipschool22.ru/biblioteka>
3. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897, zaregistririvan Minyustom Rossii 01 fevralya 2011 goda, registratsionnyy nomer 19644).
4. Mishatina, N.L. Lingvokonceptologiya kak teoretiko-prikladnoye napravleniye sovremennoy metodiki obucheniya yazhku // Universitetskiy nauchnyy zhurnal. – 2012. – № 2.
5. Vorkachev, S.G. Lyubov kak lingvokul'turnyy koncept. – М., 2007.
6. Denisova, G.V. V mire interteksta: yazhik, pamyat', perevod. – М., 2003.
7. Kolesov, V.V. Yazhik i mental'nost'. – SPb., 2004.
8. Mamedashvili, M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti. – М., 1997.
9. Meshcheryakova, I.A. Problemnoye pole i mir perezhivaniy starsheklassnikov. – 1998. – [Eh/r]. – Р/д: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=904](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=904)
10. Stepanov, Yu.S. Konstanti. Slovar' russkoy kul'turi. – М., 1997.
11. Rubinshteyn, S.L. Osnovnyy obshchey psikhologii. – SPb., 2000.
12. Moran, E. Khorosho ustroennaya golova. Pereosmyslitiy reformu – reformirovat' mihsleniye. – М., 1999.
13. Tsybul'ko, I.P. Teksti, kotoriye mi vhbiraem: v poiskakh ideal'nogo proekta metodiki XXI veka / I.P. Tsybul'ko, N.L. Mishatina // Pedagogika. – 2013. – № 9.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 378.147.88

*Petukhova Ye.A.* **PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THEIR WORK WITH THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM.** The article deals with the organization of training in a modular object-oriented dynamic learning environment called «Moodle». The researcher raises the main psychological problems of this system: general and individual. The ways how to treat these problems in the implementation of psychopedagogical support to students are studied.

**Key words:** psychological and educational support, «Moodle» distance learning system, distance learning, supervision, individual counseling.

*Е.А. Петухова, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: [pea739@mail.ru](mailto:pea739@mail.ru)*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С СИСТЕМОЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

В статье рассматривается организация обучения в модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle. Поднимаются основные психологические проблемы работы в данной системе: общие и индивидуальные. Предлагаются пути решения данных проблем в ходе реализации психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, система дистанционного обучения Moodle, дистанционное обучение, супервизия, индивидуальные консультации.

В современном социуме востребованность личности, имеющей прочный фундамент информационной, интеллектуальной, нравственной, коммуникативной, демократической, профессиональной культуры, очевидна и неоспорима. Основная задача образовательной политики – создание условий для достижения нового качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями современной жизни. Все большее распространение и обоснованность приобретает отказ от прочтения этой проблемы как проблемы улучшения качества образования – оно должно быть изменено. Качество образования определяется тем, какие возможности возникают у человека при том или ином образовании, какие ценности он получает.

Многообразие и неопределенность общественных установок, характеризующих современную социально-экономическую и культурно-историческую ситуацию в России, предъявляют высокие требования к способности профессионала самостоятельно, осознанно и ответственно осуществлять поиск новых смыслов профессиональной деятельности. В этих условиях меняются задачи обучения педагога, способного к качественной прак-

тической подготовке выпускников системы образования, к социально-производственной деятельности, успешному самоопределению и творческой самореализации. Под новым качеством образования понимается достижение обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности в условиях демократического общества с рыночной экономикой.

С вступлением России в Болонский процесс возрастает роль компетентностного подхода в подготовке специалистов, который предполагает развитие творчества и самостоятельности студентов. Данный факт отражается и в планировании учебных курсов: не менее 70% учебной нагрузки отводится на самостоятельную работу студентов.

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной

работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Значимость СРС выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут [1].

Система дистанционного обучения позволяет студентам не только получать учебные материалы от преподавателя, но и взаимодействовать как с ним самим, так и с другими студентами. С другой стороны, данная система не исключает самого преподавателя, так как студенты нуждаются в его профессиональной поддержке в ходе освоения и выполнения различных заданий.

Одной из дистанционных образовательных технологий является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle. Данная система ориентирована на взаимодействие между преподавателем и студентами, подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а также для поддержки очного обучения [2].

Под психолого-педагогическим сопровождением будем понимать осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание психолого-педагогической помощи субъектам процесса дистанционного обучения (методисту, создателю учебного курса, сетевым педагогам и сетевому ученику) в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения.

Анализ литературы, посвященной дистанционному обучению показал, что существуют две категории проблем: общие для всех проблемы дистанционного обучения и индивидуальные.

Общей психологической проблемой дистанционного обучения на сегодняшний день выступает отсутствие непосредственного контакта между субъектами процесса обучения: преподавателем и студентами и между самими студентами.

Следующей проблемой является организация диалога в системе дистанционного обучения. Несмотря на то, что в системе Moodle возможно обсуждение различных тем на форуме и чате, а также обмен информацией и документами, данный процесс ограничен во времени. Преподавателю очень трудно установить контакт со всей студенческой группой в одно и то же время: когда одни могут работать дистанционно, не могут другие.

Также проблемой является знание и соблюдение норм сетевого этикета. Очень часто студенты не могут правильно задать вопрос преподавателю, корректно его сформулировать. Да и преподавателям в переписке со студентами необходимо поддерживать интерес к курсу и выполнению заданий. Поэтому необходимо помнить психологическую формулу работы со студентами: «похвали, сделай замечания, снова похвали».

К индивидуальным проблемам студентов при работе в системе дистанционного обучения относятся следующие: неумение установить контакт с другими субъектами процесса обучения в отсутствие визуального контакта; неумение вести себя в сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать свое мнение, лаконично и уверенно выступать и пр.); сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте; трудности восприятия содержания учебного курса; неумение самоорганизоваться и рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами и т.д.

У преподавателей также наблюдается ряд проблем, связанных с работой в системе Moodle: сложности в организации деятельности сетевых учащихся; трудности в выборе стиля общения с отдельными учащимися; трудности в определении индивидуальных особенностей учащихся; проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп; проблемы повышения мотивации обучения; создание благоприятного психологического климата при проведении обучения; адекватность поведения самого преподавателя выбранной для дистанционного обучения методике и педагогической технологии.

Чтобы реализовать эти задачи, педагог должен быть психологически обучен и подготовлен. Это неременное условие должно выполняться, так как в любой технологии обучения всегда лежит определенная психологическая теория. В этой связи нами предлагается использовать супервизорские консультации. В психологии поддержку специалистам, которые сталкиваются с кон-

фликтными ситуациями, сложными проблемами общения, имеют негативный опыт взаимодействия, склонны к эмоциональному выгоранию, называют супервизией, или супервизорством [3].

Супервизорство как сопровождающая техника (или как корректирующее консультирование и обучение) на этапе подготовки студентов решает выше перечисленные проблемы. Целью супервизорства является оказание помощи студентам, связанной с психолого-педагогическими проблемами работы в системе дистанционного обучения Moodle. Отсюда основными направлениями супервизорской поддержки выступают: развитие рефлексивных способностей; освоение продуктивного общения; помощь в адаптационных процессах; повышение значимости учения в системе дистанционного обучения Moodle. Одной из форм и методов осуществления супервизорской поддержки является индивидуальное консультирование.

На начальном этапе необходима диагностика затруднений у студента при работе с тем или иным курсом в системе Moodle. Для диагностики можно использовать разработанные преподавателем анкеты или выявлять проблемы в ходе индивидуальной беседы. В ходе решения проблем данной группы необходимо рассказать и показать, каким образом работает данная система, из каких элементов она состоит.

На сегодняшний день в Алтайском государственном университете для преподавателей проводятся еженедельные обучающие семинары по работе в системе Moodle. Этого нельзя сказать о студентах: чаще всего они просто не знают о существовании данной системы, а если и знают, то не зарегистрированы в ней и никогда не работали. Поэтому необходимо встраивание в учебный процесс обучающего курса или выделение на эту тему часов в рамках существующих курсов по компьютерным технологиям. Так, на кафедре педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий АлтГУ для магистрантов, обучающихся по направлению 010200.68 «Математика и компьютерные науки», в системе Moodle был разработан учебный курс «Методология и технология дистанционного обучения» (автор канд. пед. наук, доц. Г.В. Кравченко), включающий в себя: 1) организационно-методические материалы; 2) теоретические материалы: лекции с элементами деятельности; презентации; публикации (статьи и учебные пособия); адреса веб-сайтов в сети Интернет с информацией, необходимой для обучения, с аннотацией каждого ресурса; 3) практические задания в виде рабочих тетрадей и заданий с возможностью загрузки файлов на сервер; 4) дополнительные материалы — содержат дополнительную информацию о создании и использовании в учебном процессе интерактивных элементов; 5) контрольные вопросы и задания — содержат вопросы для самоконтроля, основные и проблемные вопросы, итоговое тестирование [4, с. 27].

Следующим шагом, на наш взгляд, может стать составление совместно со студентом индивидуальной траектории работы в данной системе. Это позволит студенту оптимально определить для себя режим самостоятельной работы в системе дистанционного обучения Moodle.

Полезным для студента будет также узнать, как выстроен курс преподавателя в системе дистанционного обучения Moodle, какие элементы он содержит, а также: каким образом будет оцениваться то или иное выполненное задание и как в совокупности они будут влиять на итоговую аттестацию по курсу. На наш взгляд, это является важным, так как способствует развитию мотивации и познавательного интереса у студентов [5].

Также необходим промежуточный контроль выполнения заданий в системе дистанционного обучения Moodle. Это будет способствовать выявлению уровня подготовки студента и стимулировать его на самостоятельную работу.

Актуальным становится решение проблемы, связанной с нормами сетевого этикета и общения студентов с преподавателем по электронной почте. К сожалению, у большинства студентов плохо развита письменная речь и порой трудно догадаться, о чем он спрашивает или что ему непонятно. Усугубляется все тем, что студенты часто используют в электронном письме сокращенные слова или вообще заменяют слова смайликами или знаками.

На наш взгляд, необходимо проводить тренинги по написанию электронного письма, которые включали бы в себя основные правила написания письменных текстов, информацию об эпистолярном жанре, деловой переписке и т.д.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в системе дистанционного обучения Moodle имеет ряд отличий, в первую очередь определяемых спецификой данного вида обу-



чения. Эти отличия определяются появлением трудностей, связанных с организацией процесса обучения в системе Moodle. Среди трудностей выделяют общие и индивидуальные (специ-

фические). Разработка и реализация психолого-педагогического сопровождения должна быть направлена на решение проблем, связанных с работой в системе дистанционного обучения Moodle.

#### Библиографический список

1. Зацепина, О.В. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения: монография / О.В. Зацепина, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 2008.
2. Кравченко, Г.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя: учеб. пособие / Г.В. Кравченко, Н.В. Волженина. – Барнаул, 2012.
3. Куликова, Л.Н. Взаимодействие саморазвития и общения личности в воспитательной системе образовательного учреждения. – Хабаровск, 1996.
4. Кравченко, Г.В. Построение дистанционного курса и организация обучения студентов высшей школы в системе Moodle / Г.В. Кравченко, Г.В. Лаврентьев // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул, 2013. – № 2-2(78).
5. Веряев, А.А. Элементы дистанционного обучения (сетового взаимодействия) в учебном процессе общеобразовательного учреждения / А.А. Веряев, А.А. Ушаков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8.

#### Bibliography

1. Zacepina, O.V. Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty budutshikh pedagogov professional'nogo obucheniya: monografiya / O.V. Zacepina, G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva. – Barnaul, 2008.
2. Kravchenko, G.V. Rabota v sisteme Moodle: rukovodstvo pol'zovatelya: ucheb. posobie / G.V. Kravchenko, N.V. Volzhennina. – Barnaul, 2012.
3. Kulikova, L.N. Vzaimodeystvie samorazvitiya i obsheniya lichnosti v vospitatel'noy sisteme obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. – Khabarovsk, 1996.
4. Kravchenko, G.V. Postroyeniye distantsionnogo kursa i organizatsiya obucheniya studentov viysshey shkolih v sisteme Moodle / G.V. Kravchenko, G.V. Lavrentjev // Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta. – Barnaul, 2013. – № 2-2(78).
5. Veryaev, A.A. Ehlementi distantsionnogo obucheniya (setevogo vzaimodeystviya) v uchebnoy protsesse obshchey obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / A.A. Veryaev, A.A. Ushakov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 8.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 13-37.03

#### Shadrin V.A. Belovolov V.A. PATRIOTIC VALUES OF ORIENTATION OF A MILITARY MAN: NOTION, CONTENTS.

The work describes patriotic orientations of a military man. Today the problem of values and valuable orientations is of great importance all over the world. The devaluation of cultural wealth has caused a negative impact on public consciousness of peoples living in Russia. Some possible ways of the solving of this problem are considered. The conditions of education of a military person as a citizen and a patriot of Russia are stated. The statement of base values in consciousness of people is offered.

**Key words:** value, patriotism, military men, motherland, qualities of a person.

**В.А. Шадрин**, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: Shadrinv.a@mail.ru; **В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф. Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru

## ЦЕННОСТНО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ

В статье описываются ценностно-патриотические ориентации военнослужащего. Проблема ценностей и ценностных ориентиров сегодня остро стоит во всём мире. Девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание народов населяющих и нашу страну. Рассматриваются некоторые пути решения данной проблемы. Предложены условия, направленные на становление и воспитание военнослужащего как патриота России, утверждения базовых ценностей.

**Ключевые слова:** ценность, патриотизм, военнослужащий, Родина, Отечество, качество личности.

Российское общество сегодня находится на новом этапе своего развития, в то время когда в обществе сильно ощущается недостаток идеологии, национального сознания и духовной культуры, существует глубокий смысл в утверждении базовых ценностей в сознании людей, а также в процессе развития, формирования и воспитания этих ценностей и ценностно-патриотических ориентаций у подрастающего поколения.

Богатые традиции в России складывались веками, cementируя в свое содержание все то, что нравственно ценное, что определяло моральный облик человека. Дети с малых лет усваивают такие ценностно личностные качества, как гордость за свою семью и близких, любовь и преданность своему народу и Отечеству, честность, благородство и чувство собственного достоинства. В преданиях и легендах, в пословицах, сказках и песнях поступок во имя Родины, проявленный в борьбе с врагами, воспевался народом, становился одним из идеалов личности, к которому стремилась молодежь, который одобрялся в семье, в обществе.

В последние время, в средствах массовой информации идет обсуждение проблем современной российской армии как одной из жизнеобеспечивающих ячеек российского государства, общества, уделяется внимание роли духовных факторов в возрождении русской армии, ее духовных ценностно-патриотических ориентаций. Стабилизация и укрепление позиций армии во многом зависят от характера преобразований, осуществляемых государством в духовной, социальной, экономической и политической сферах жизни общества, профессиональной деятельности органов военного управления и воспитательных структур армии и общества.

Теоретическое обоснование идеи ценности впервые дал И. Кант. И.Г. Фихте, развивая идеи И. Канта о целесообразном характере ценностей, приходит к выводу, что деятельность и только деятельность определяет ценности личности, поэтому деятельность и отношения лежат в основе определения ценностей [1].

Открытием ценностного видения мира стала, на наш взгляд, философия русского религиозного Ренессанса, которая, исходя

из своей антропоцентрической сущности, пыталась увидеть именно в человеке некую «меру вещей». А.С. Хомяков, открыв новый термин «соборность», который есть высшая ценность и степень духовного единства русского народа, утверждал, что именно, благодаря нравственной чистоте и «соборным содержанием» России будет принадлежать будущее. В основе философии Л.Н. Толстого лежала мысль о простых, «понятных» ценностях русского патриархального крестьянства – о труде, семье, единстве природы и человека.

Ценность – философская категория, представляющая собой значимость чего-либо для человека, либо общества в целом, имеющая непреходящее исторически-временное значение, образующаяся в процессе жизнедеятельности людей и формирующая внутренний мир человека, преобладающая в различных сферах его деятельности.

В.М. Полонский характеризует ценности как абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые социумом и личностью как эталон должного.

Учеными установлено, что каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности. Личностные ценности, отмечает Д.А. Леонтьев, осознаются, они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных взаимоотношений людей и поведения индивида.

Ценности, существующие в любом обществе, наделены определенным смыслом. Человек, исходя из своей биосоциальной сущности, не способен развиваться сам по себе, для его духовного развития и становления необходим ряд факторов. Основным из факторов является соприкосновение с культурой, которая организует духовную жизнь общества вовсе исторические периоды и оказывает необходимое влияние на жизнь общества в разные исторические этапы и влияет на жизнь конкретного человека. Частью культуры становятся те результаты деятельности человека, которые имеют социальную значимость, и именно они получают статус ценности.

Все ценности, функционирующие в массовом и индивидуальном сознании, являются социально-значимыми, поскольку, как правило, выступают мотиваторами социально-значимых индивидуальных и коллективных действий.

Социокультурные ценности содержат в себе критерии и способы оценки важности объектов и образований общественной жизни, выраженные в политических, нравственных, этических нормах и идеалах, формируемых тем или иным обществом.

Ценностные ориентации понимаются учеными как моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и др. основания, на которые ориентируется человек в поведении и оценке чужой деятельности.

«Ценностные ориентации рассматриваются как элементы внутренней структуры личности, образованные и закреплённые жизненным опытом человека в ходе процесса адаптации» и являющиеся продуктом социализации индивида, т.е. освоения человеком общественно-политических, нравственных и эстетических идеалов, существующих в обществе [2].

В системном плане ценностные ориентации возможно показать следующими относительно самостоятельными группами:

1. Общечеловеческие ценности. Связанные изначально с духовно-нравственной сферой жизни народов, населяющих страну, показанные как «любовь к Родине», «любовь к своему народу», «свобода слова», «личная, общественная и государственная безопасность», «моральная ответственность», «гуманное отношение к человеку», «социальная справедливость», «материальная обеспеченность жизни людей» и многие другие, выступающие как предпосылки для эффективного решения задач патриотического воспитания [2].

2. Национально-государственные ценности, отображают положительные тенденции становления и развития Российского государства, народов, входящих в его состав, те исторические традиции, которые сложились на протяжении многих веков и положительно действуют на возрождение и процветание Отечества. При этом необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь учета и защиты общегосударственных Российских и национальных интересов, традиций, сохранения ценностей, способствующих объединению России, обеспечению безопасности каждого гражданина, каждого народа, российского государства в целом [2].

3. В содержание патриотического воспитания входит множество профессиональных ценностей. Профессионализм как ценность в области проявления реального патриотизма имеет свой воспитательный аспект воздействия на сознание, подсознание, чувства, волю. Высокий профессионализм всегда отражал качественный уровень развития культуры в той или иной области человеческой деятельности [2].

4. Личностные ценности – это качественные характеристики человека, определяющие уровень развития патриотизма. По их реальному проявлению, по конкретным действиям и поступкам, эмоциональным проявлениям личности оценивается патриотизм гражданина России. Речь идет о таких значимых личностных ценностях, как выполнение своих гражданских, конституционных, профессиональных обязанностей, осознание человеком своего места в жизни, патриотического долга перед Отечеством, готовности выступить на защиту интересов государства, обеспечить безопасность общества, др. [2].

Важным ценностным качеством личности является патриотизм, обеспечивающий ее сохранность в рядах поколений в процессе социокультурной жизни.

Патриотизм как социокультурная ценность есть осознание субъектом своего любовного, преданного отношения к Отечеству, основанное на образе справедливого, приемлемого для большинства населения Отечества, а также целенаправленная деятельность по его сохранению, процветанию и прогрессивному развитию [3].

Патриотические ценности, являясь важнейшей составляющей национального самосознания личности, ориентируют человека на идентификацию с духовными традициями и историей своей страны, своего народа.

Неразрывная связь человека с Отечеством, с ее природой и ее культурой порождает специфическое душевное состояние, определенное патриотическое настроение и сознание, которое и утвердилось в повседневном языке как чувство Родины.

В общественные отношения человек включен через деятельность таких социальных институтов, как школа, семья, трудовой коллектив, военный коллектив. Но не всегда ценности, доминирующие в первичной группе, совпадают с ценностями общества. Система ценностных ориентаций формируется под влиянием господствующих общественных отношений, ценностей непосредственной социальной среды и собственной активности (И.Г. Афанасьева) [4].

Патриотическая деятельность — это способ воплощения патриотического сознания и реализации всех видов воздействий субъекта на объект патриотизма, совокупность действий, направленных на осуществление патриотических целей [3]. Данная деятельность составляет основу патриотизма, его реально ощущаемую и видимую сторону.

Внутреннее чувство благородства, на котором зиждилось представление офицера о своем положении в обществе, составляло неотъемлемый элемент понятия чести. Благородство состоит в способности жертвовать личными интересами в пользу других, великодушии, неспособности унижаться и унижать окружающих.

Русский офицер всегда и во всем обязан представлять собой образец честности и порядочности.

Девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения и страны, стремительно снизили воспитательное влияние российской культуры, искусства и образования как основных факторов воспитания патриотизма. В таких условиях необходимость и решения острейших проблем современной системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства на высшем уровне [5].

В настоящее время, становится очевидным тот факт, что решить те сложнейшие, социальные, политические и экономические задачи, которые стоят перед российским обществом, возможно лишь при условии, если это общество будет обладать достаточно высоким уровнем культурного развития. Если будет воспитано молодое поколение, которому органически свойственны высокая культура и патриотизм в сочетании с глубоким интеллектом и развитыми профессиональными навыками. Культура человечества постоянно совершенствуется путем накопления ценностей. Настоящие ценности не замещают друг друга, новые не сменяют старые, а примыкая, повышают их значимость на сегодняшний день.

Школой стойкости и выдержки мужества и патриотизма в нашей стране были и остаются Вооруженные Силы. Но в одиночку они, безусловно, не в состоянии решить столь масштабную и сложную задачу, какой является воспитание гражданина – защитника Отечества. Это тем более невозможно, так как через Вооруженные Силы проходит лишь малая часть подрастающего поколения. Необходимо сделать все возможное для того, чтобы становление и воспитание каждого молодого человека как

гражданина и патриота России обеспечивалось гармонично взаимодействующими в достижении данной цели социальными и государственными инструментами, макро – и микро условиями. Только тогда можно рассчитывать, в наше нелегкое время, на благополучное решение первоочередной и важной задачи российского общества – возрождения патриотизма и величия нашей Державы.

#### Библиографический список

1. Олейникова, О.Д. Образование и культура в развитии современного общества / О.Д. Олейникова, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1.
2. Алямкина, А.Е. Деятельность должностных лиц подразделения по организации патриотического воспитания военнослужащих // Студенческий научный форум: IV Междунар. студенч. электронная науч. конфер. – 2012.
3. Михайлова, Р.С. Социально-философские основы анализа патриотизма как духовной ценности общества : дис. ... д-ра. философ. наук. – Тверь. 2002.
4. Афанасьева, И.Г. Социалистические ценности и ценностные ориентации личности. – М., 1986.
5. Корчагин, Е.Н. Историко-патриотическое воспитание средствами музейной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 2002.
6. Кимайкин, С.И. Определение задач школы и семьи в воспитании личности в педагогических воззрениях русских мыслителей конца XIX – начала XX вв. / С.И. Кимайкин, Л.А. Савинков, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11.
7. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 2000.
8. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
9. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
10. Минаков, В.А. Место патриотизма в российской национальной идее: дис. ... д-ра. философ. наук. – Горно-Алтайск, 2009.
11. Ткаченко, Т.В. Формирование ценностно-патриотических ориентаций учащихся кадетских школ : дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Oleynikova, O.D. Obrazovanie i kul'tura v razvitii sovremennogo obshchestva / O.D. Oleynikova, V.A. Belovolov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – № 1.
2. Alyamkin, A.E. Deyatel'nost' dolzhnostnykh lic podrazdeleniya po organizatsii patrioticheskogo vospitaniya voennosluzhatskh // Studencheskiy nauchniy forum: IV Mezhdunar. studencheskiy elektronnyy nauch. konfer. – 2012.
3. Mikhaylova, R.S. Social'no-filosofskie osnovy analiza patriotizma kak dukhovnoy cennosti obshchestva : dis. ... d-ra. filosof. nauk. – Tver'. 2002.
4. Afanasjeva, I.G. Socialisticheskie cennosti i cennostnye orientatsii lichnosti. – M., 1986.
5. Korchagin, E.N. Istoriko-patrioticheskoe vospitanie sredstvami muzejnoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra. ped. nauk. – SPb., 2002.
6. Kimaykin, S.I. Opredelenie zadach shkol' i semji v vospitanii lichnosti v pedagogicheskikh vozzreniyakh russkikh mysliteley konca XIX – nachala XX vv. / S.I. Kimaykin, L.A. Savinkov, V.A. Belovolov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 11.
7. Kiryakova, A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire cennostey: monografiya / A.V. Kiryakova. – Orenburg, 2000.
8. Levin, E.M. Realizatsiya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «professional'naya deyatel'nost' oficera vnutrennikh voysk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
9. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noy podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
10. Minakov, V.A. Mesto patriotizma v rossiyskoy nacional'noy idee: dis. ... d-ra. filosof. nauk. – Gorno-Altaysk, 2009.
11. Tkachenko, T.V. Formirovanie cennostno-patrioticheskikh orientatsiy uchatskhsya kadetskikh shkol : dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 159.923

**Cherkasova S.A., Lobanova A.V. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM.** The article examines the problem of training of educational psychologists in the system of inclusive education. We analyze the structure of psychological and educational readiness of psychology students for work in the system of inclusive education, the results of the research of formation of psychological and educational psychology students' readiness for work in inclusive education.

**Key words:** inclusive education, psychological and pedagogical readiness of psychology students for work in inclusive education system, training program for future educators and psychologists to work in the system of inclusive education.

**С.А. Черкасова, доц. ТГПУ им. Л.Н. Толстого; г. Тула, E-mail: cherkasova81@mail.ru; А.В. Лобанова, канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт культурологии образования» РАО; г. Москва, E-mail: lav79-79@yandex.ru**

## ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема подготовки педагогов-психологов в системе инклюзивного образования. Анализируется структура психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, приводятся результаты исследования формирования психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическая готовность к работе в системе инклюзивного образования, программа подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Современные социологические, психолого-педагогические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. В традиционной для России системе образования детей с той или иной формой нарушения, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. За последние десятилетия в России под влиянием либерально-демократических преобразований произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценки возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что для каждого ребенка необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Таким образом, речь идет об устранении барьеров между коррекционными и обычными классами в массовой школе, а также между специальными учреждениями и массовой школой, куда доступ некоторым категориям детей-инвалидов прежде был закрыт [1, с. 23-24]. Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей [2].

Введение инклюзивного образования благоприятно воздействует не только на развитие личности детей с отклонениями в здоровье, но и на их нормально развивающихся сверстников. Формирование позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремления оказать им помощь, которые формируются при взаимодействии ребенка с особенностями в развитии с их нормально развивающимися одноклассниками в едином образовательном пространстве снижает риск возникновения агрессивности, интолерантности у последних.

Инклюзивное образование затрагивает и деятельность школьных психологов. Их роль – создание целостной системы поддержки, основанной на экологическом подходе, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Другими словами, психолог образования способствует изменению школьной корпоративной культуры и помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии [3, с. 17].

На практике эта деятельность заключается в мерах по первичной, вторичной и третичной профилактике школьной дезадаптации, фасилитации перемен в жизни школы, связанных с внедрением инклюзивного образования, планирование дальнейшей образовательной траектории, иногда на очень длительный срок, кризисные интервенции (например, при постановке вопроса об исключении ребенка из школы), индивидуальное и групповое консультирование по психологическим аспектам инклюзивного образования [4, с. 85].

Однако многие школьные психологи не имеют специальной подготовки в работе с детьми с различными отклонениями. Более того, наши исследования показали, что проблема подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана.

Следует отметить, что отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе в условиях университетов приводит к ограничению возможности приобретения необходимых умений и навыков, более того, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми. Однако, действующее «Положение о психологической службе образования» в разделе «Развивающая и психокоррекционная работа» и национальная образовательная инициатива «Новая школа», которая позиционируют «новую» школу как школу для всех, содержат прямое указание на то, что психолог обязан владеть знаниями, умениями и навыками работы с такими детьми.

В систему подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна входить психолого-педагогическая готовность к работе с такими детьми. Анализ исследования проблемы готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности показал, что ее изучение осуществляется по направлениям (психологическое, акме-

ологическое, психолого-педагогическое, педагогическое) и плоскостями (личностная, функциональная, личностно-деятельностная). Под личностной плоскостью понимается проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером будущей деятельности [5, с. 180-182]. В целом готовность к профессиональной деятельности рассматривается как: активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [6, с. 70].

Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности. В контексте нашего исследования приоритетным является личностный подход при изучении готовности к деятельности (Л.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.С. Ильин, Я.Л. Коломинский, В.С. Мерлин, В.В. Сериков, В.А. Ядов), с позиций которого готовность к деятельности понимается как интегральное личностное образование, система качеств личности, обеспечивающих результативность деятельности специалиста. С позиций данного методологического основания готовность к профессиональной деятельности выступает сложным комплексным психическим образованием, связанным с глубинными структурами личности, с ее ценностно-смысловой сферой. Критерием сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности выступает интегрированность ее структуры [7, с. 56-57]. В связи с этим, значительная степень готовности к профессиональной деятельности зависит от индивидуальных особенностей человека. На основании этого определяются следующие виды готовности: психолого-педагогическая (Е.А. Климов, И.И. Резвицкий, А.Я. Никонова, Е.П. Ильин, А.К. Маркова); функциональная, операциональная, мотивационная (Ю.М. Забродин); мотивационная, профессионально-личностная (О.М. Краснорядцева); моральная, психологическая, профессиональная (К.К. Платонов); по степени длительности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Бочелюк, Г.Н. Жуков, З.А. Кулаева); воспитательная, организационно-управленческая, технико-эксплуатационная (Г.Н. Жуков); физическая, техническая, тактическая, психологическая (И.А. Григорьянц); внешняя, внутренняя (Л.М. Королев) [8, с. 10].

Мы рассматриваем психолого-педагогическую готовность педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования как интегральное личностное образование, систему качеств личности, социальных установок, мотивации необходимых для реализации перспективных направлений (работа по сопровождению «особого ребенка», его родителей, сверстников и классного руководителя) и обеспечивающих эффективность деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном учреждении.

Экспериментальная работа по исследованию психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования проходила в несколько этапов.

На *подготовительном этапе* исследования проводилось теоретическое исследование проблемы, изучение и анализ научной литературы по теме исследования. Также на данном этапе определялась выборка участников эксперимента. На *втором этапе* согласно определенным критериям разработана и реализована диагностическая программа исследования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования со студентами 1 и 5 курсов (констатирующий этап). На *третьем этапе* исследования разработана и реализована программа формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Программа разработана на основе результатов диагностики констатирующего этапа эксперимента и учета возрастных особенностей.

Анализ исследования структурных компонентов психолого-педагогической готовности к работе в условиях инклюзивного образования (когнитивный, мотивационный, личностный, эмоционально-волевой) позволил распределить исследуемых студентов-психологов (1-5 курс) по следующим уровням готовности. **Высокий уровень готовности** характерен для 18% респондентов, из которых 10,5% являются студентами 5 курса. Для данных студентов характерен высокий уровень социального интеллекта, который позволяет понимать язык невербального

общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность как в отношениях с другими. Студенты с высоким уровнем готовности проявляют толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии; обладают личностными качествами, способствующими продуктивному взаимодействию как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками, такими как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля. Также для них характерен высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. В мотивации учения для них характерна социальная обусловленность учения; высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд, потребность в добром отношении с людьми.

**Средний уровень готовности** характерен для 64% студентов, из них 9,7% студенты 5 курса. Для них характерен средний уровень социального интеллекта, способствующий хорошей адаптации, но недостаточный для построения точных суждений о поведении людей в тех или иных ситуациях, в особенности это касается детей с отклонениями в развитии, которым свойственна рассогласованность вербального и невербального компонентов поведения. Студенты со средним уровнем готовности обладают как личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, так и такими качествами, которые снижают эффективность работы психолога – податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. У данных респондентов наблюдается средний (не стабильный) уровень толерантности к людям, предполагающий скрытую интолерантность, что в критических ситуациях может перерасти в конфликт взаимоотношений. Скрытая интолерантность может проявиться в ситуации непринятия ребенка с отклонениями в здоровье как самим психологом, так и другими субъектами образовательного процесса. Также для них характерен средний уровень развития эмпатии, неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение и ориентация на результат.

**Низкий уровень готовности** характерен для 18% студентов, из которых 4% это студенты пятикурсники. Данные респонденты обладают низким уровнем по всем исследуемым критериям: низкий уровень социального интеллекта, не позволяющий быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невер-

бальное поведение, прогнозировать реакции в различных обстоятельствах, что усложняет взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса инклюзивной школы; отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности имеющими отклонения в здоровье; низкий уровень развития эмпатии, неспособность сочувствовать и сопереживать детям с отклонениями в здоровье и их родителям; низкая мотивация учения и профессиональной деятельности, установка в профессии на деньги и престиж, отсутствие просоциальных установок, боязнь быть отвергнутым. У данных респондентов присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с отклонениями в здоровье: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

Таким образом, изучение психолого-педагогической готовности студентов психолого-педагогической специальности выявило невысокий в среднем значении уровень готовности к работе с детьми с проблемами в развитии. Данное обстоятельство требует разработки системы подготовки специалистов, которые смогли бы успешно работать в системе инклюзивного образования.

С данной целью разработана программа подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Задачи программы:

1) формирование представлений о системе инклюзивного образования, задачах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения и на данной основе формирование и развитие когнитивной готовности к работе психолога в данной образовательной системе;

2) формирование толерантного отношения к детям с особенностями здоровья и их родителям, развитие профессионально важных качеств личности, необходимых для работы в системе инклюзивного образования;

3) развитие эмпатических способностей, формирование установки принятия детей с особенностями в здоровье;

4) формирование мотивации работы с детьми с отклонениями в здоровье, социальных мотивов учения.

Программа включает в себя три взаимосвязанных блока: теоретический, методический и практический.

**Теоретический блок** представлен курсом «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», который включен в учебный план студентов 5 курса специальности «Педагогика и психология». К данному блоку относятся разделы, посвященные основным понятиям изучаемой проблемы, теориям, концепциям и принципам специального образования различных категорий детей с проблемами в развитии дошкольного и школьного возраста, а также теорети-

Таблица 1

Уровни психолого-педагогической готовности студентов-психологов 5 курса к работе в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап эксперимента	Уровни психолого-педагогической готовности		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	24	56	32
Контрольный	48	46	6

Таблица 2

Уровни психолого-педагогической готовности студентов-психологов 1-5 курса к работе в системе инклюзивного образования

Курс	Уровни психолого-педагогической готовности		
	Высокий	Средний	Низкий
1 курс	0	7,3	8
2 курс	0	10	8
3 курс	2,5	14,2	6,4
4 курс	7	14,8	5,6
5 курс* (констатирующий этап)	10,5	9,7	4
5 курс (контрольный этап)	17	5,7	1,5

\* – студенты 5 курса составляют 24,2 % от всех участников экспериментального исследования.

ческие основы инклюзивного образования. Проблемная группа также охватывает теоретический материал в углубленном изучении отдельных проблем инклюзивного образования (например, адаптация к массовой школе детей с нарушением, зрения, слуха, ранним детским аутизмом и т.д.). Теоретический блок способствует формированию когнитивного компонента психолого-педагогической готовности.

**Методический блок** также представлен курсом по выбору, это разделы, рассматривающие составление коррекционно-развивающих, реабилитационных программ работы с детьми с проблемами в развитии, психодиагностических программ исследования данной категории детей. Данный блок включает практику в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях комбинированного типа. Проблемная группа изучает методические основы исследования отдельных категорий детей с проблемами в здоровье, их возможности интеграции и адаптации.

**Практический блок** включает, прежде всего, практику в образовательных учреждениях комбинированного типа, где студенты применяют полученные знания и усвоенные методы, формы и средства работы с изучаемой категорией детей. Также, практический блок включает в себя психолого-педагогический тренинг по подготовке школьных психологов к работе в системе инклюзивного образования, который реализуется в рамках дисциплины предусмотренной ГОС ВПО II и III поколения «Психологические тренинги». Проблемная группа включена в практический блок, поскольку ряд отдельных студентов курирует образовательные учреждения, в которых обучаются дети с отклонениями в здоровье, оказывая посильную помощь.

Анализ результатов диагностики психолого-педагогической готовности студентов-психологов до и после реализации формирующей программы позволяет говорить о положительной динамике, которая выражается, прежде всего, в увеличении количества студентов-психологов с высоким уровнем готовности к работе в системе инклюзивного образования на 24%. Сравнение результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяет говорить о наличии статистически значимых различий между ними ( $t = 2,30$ ;  $p > 0,05$ ).

В таблице 1 представлены результаты диагностики психолого-педагогической готовности студентов-психологов 5 курса к работе в условиях инклюзии на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Результаты сравнительного анализа психолого-педагогической готовности студентов-психологов 1-5 курсов показывает статистически важные различия между готовностью студентов 1-4 курсов и студентов 5 курса, т.е. основные изменения, а именно увеличение студентов с высоким уровнем психолого-педагогической готовности к работе в системе инклюзивного образования произошло в экспериментальной группе 5 курса (контрольный этап эксперимента). Данные сравнительного анализа уровней психолого-педагогической готовности студентов 1-5 курса можно увидеть в таблице 2.

Изменения, выявленные на контрольном этапе, являются результатом действия разработанной программы формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, которая включает элективный курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», психолого-педагогический тренинг, прохождение комплексной психолого-педагогической практики в школах комбинированного типа и работу в проблемной группе по изучаемой теме.

Анализ результатов экспериментальной работы по изучению психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в системе инклюзивного образования позволяет говорить об эффективности построения и реализации программы подготовки будущих специалистов к практической работе с детьми с отклонениями в здоровье в системе инклюзивного образования.

Таким образом, решение проблемы психолого-педагогической готовности педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит интенсивно вводить инклюзивное обучение в стране; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т.е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства.

#### Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11.
2. Арчакова Т.О. Инклюзия: задача для педагога [Э/п]. – Р/д: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>
3. Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002.
4. Зарецкий, В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование, 2005. – № 1.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 2006.
6. Кобзев, М.С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя // Педагогика. – 2000. – № 9.
7. Тарновская, А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 2001.
8. Мороз, А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете: сб. науч. тр. – Днепропетровск, 2000.

#### Bibliography

1. Malofeev, N.N. Pochemu integraciya v obrazovanie zakonomerna i neizbezhna // Aljmanakh IKP RAO. – 2007. – № 11.
2. Archakova T.O. Inkluziya: zadacha dlya pedagoga [Eh/r]. – R/d: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>
3. Loshakova I.I. Integraciya v usloviyakh differenciacii: problemih inkluzivnogo obucheniya detej-invalidov / I.I. Loshakova, E.R. Yarskaya-Smirnova // Socialjno-psihologicheskie problemih inkluzivnogo obucheniya netipichnihk detej. – Saratov, 2002.
4. Zareckiy, V.K. Desyatj konferencij po problemam razvitiya osobennihk detej – desyatj shagov ot innovacii k norme // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2005. – № 1.
5. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. – M., 2006.
6. Kobzev, M.S. Psihologo-pedagogicheskie osnovih professionalnoj podgotovki uchitelya // Pedagogika. – 2000. – № 9.
7. Tarnovskaya, A.S. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov universiteta k pedagogicheskoy deyatelnosti v shkole: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kiev, 2001.
8. Moroz, A.G. Formirovanie gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti u budutihk uchitelej // Psihologo-pedagogicheskie osnovih sovershenstvovaniya podgotovki specialistov v universitete: sb. nauch. tr. – Dnepropetrovsk, 2000.

*Статья поступила в редакцию 20.03.14*

УДК 372.87

*Svitova T.V. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF YE. D. TEREULOV.* The article systemizes the ideas of Yevgeny Tereulov, a pianist, composer, teacher and researcher. In the course of this work the teaching principles, based on an analysis of his scientific and methodological heritage (published works, audio and video records of lectures, master classes), have been formulated.

**Key words:** professional musical education, piano pedagogics, learning principles, stylistics, articulation, pedaling.

**Т.В. Свитова**, доц. каф. фортепиано Института музыки (консерватории) СГАКИ,  
г. Самара; E-mail [tatianasv@mail.ru](mailto:tatianasv@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Е.Д. ТЕРЕГУЛОВА

В статье систематизируются взгляды пианиста, композитора, педагога, исследователя Е.Д. Терегулова. На основе анализа его научно-методического наследия (опубликованных трудов, аудио- и видеозаписей лекций, мастер-классов), а также личного опыта автора статьи формулируются принципы, которыми он руководствовался в своей педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное музыкальное образование, фортепианная педагогика, принципы обучения, стилистика, артикуляция, педализация.

Отечественная фортепианная педагогика располагает множеством работ музыкантов-пианистов, систематизировавших свой исполнительский и педагогический опыт, исследовательские поиски. Классическое наследие XX века рассматривает различные составляющие подготовки исполнителя-пианиста, в их числе:

- проекция элементов педагогических технологий на пианистическую подготовку (Г.М. Цыпин);
- музыкально-исполнительское обучение в фортепианных школах (Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев);
- сценическая подготовка и выступление (С.И. Савшинский);
- содержание музыки и фортепианные исполнительские средства – музыкальная риторика (В.Б. Носина), интонирование (А.В. Малинковская), педализация (Н.И. Голубовская);
- развитие разных видов техники и работа над звуком (Е.Я. Либерман, Е.М. Тимакин, С.Е. Фейнберг);
- индивидуальность ученика, взаимодействие в системе «ученик-педагог» (М.Э. Фейгин, Д.А. Рабинович);
- психические процессы (память, мышление) и музыкальные способности (слух, память, ритм) – затрагивались большинством из названных авторов.

Среди литературы в области фортепианной педагогики выдающиеся место занимают работы пианиста, композитора, педагога, исследователя Евгения Давидовича Терегулова (1950 – 2011). Они получили широкую известность с 1990-х годов, когда были изданы книги «Забытые правила» [1] и «Как читать фортепианную музыку Й. Гайдна» [2].

Неоценим вклад Е.Д. Терегулова, прежде всего, в развитие аутентичного исполнительства музыки барокко. Им проводилась глубокая аналитическая работа по сравнению уртекстов и множественных редакций произведений, выяснению причин их различий и поиску истины. Будучи исследователем музыки барокко, Е.Д. Терегулов, тем не менее, не останавливался на данной эпохе. Он постоянно расширял круг стилистических интересов, но в своих поисках неизменно опирался на подлинники авторских текстов и достоверные первоисточники – трактаты выдающихся музыкантов.

Наряду с опубликованными книгами по творчеству И.С. Баха и Й. Гайдна, а также рядом статей, осталось и множество материалов в рукописях, аудио- и видеозаписях. В течение 2011-2012 гг. по инициативе Л.Ю. Терегуловой была проведена работа по сбору, систематизации и подготовке к изданию полного собрания исследовательских и методических работ Евгения Давидовича. В 2013 была выпущена книга «О забытых правилах в музыке барокко и классицизма» [3], представляющая собой переиздание ранее опубликованных работ, в том числе статей, посвященных развитию фортепиано, педализации, причинам и способам преодоления сценических неудач. Уникальным материалом, опубликованным впервые, стали стенографированные с архивных аудиозаписей лекции по стилистике эпох барокко, венского классицизма, романтизма, прочитанные Е.Д. Терегуловым в Московском государственном институте музыки им. А.Г. Шнитке, а также материалы рукописей, в том числе редакций нескольких произведений И.С. Баха.

Анализ научно-исследовательского и методического наследия Е.Д. Терегулова позволяет выявить ряд принципов, которыми он руководствовался в своей педагогической деятельности.

### 1. Исследование авторского текста

«Моя работа со студентами – это, как правило, исследование текста. Обычно первые два занятия – «обрати внимание вот на это место, потому что здесь так написано, а не так, как

ты играешь» [3, с. 144]. Это была ключевая позиция Терегулова-педагога. Имея талант и колоссальный опыт работы как с авторскими первоисточниками, так и с редакциями, Е.Д. Терегулов формировал у студентов навыки внимательного отношения к тексту и его тщательному анализу. Он отмечал это качество и у авторов методической литературы: «Н.И. Голубовская написала чудесную книгу о педализации, но одновременно эта книга и о разнообразных стилях. Она поразительно бережно относится к тому, что написал автор, приводит много конкретных примеров и объяснений ...» [3, с. 161].

### 2. Комплексность музыкального образования

«Сначала должно братья ядро – что, из чего это состоит; и не идти от простого к сложному, а идти от общего к частному – вот главный принцип. Этот принцип, кстати говоря, с блеском доказывает сама система обучения музыке – я имею в виду не музыкальную литературу, сольфеджио, гармонию, а непосредственно общение с инструментом» – отмечает Е.Д. Терегулов, приводя убедительные примеры из практики [3, с. 145]. В этой идее заключен важный принцип образования – метапредметность, т.е. опора на единую основу (первоисточник, фундаментальный объект или явление).

Линейную систему обучения он считал существенным недостатком, дробящим целостное представление о сути явлений, об образе эпох, нарушающим их взаимосвязи: «... мир не жил таким образом, что XVII-XVIII-XIX век жила одна Германия; потом когда она отжила это время, ... начала жить Франция, опять-таки с XVII века... А потом проснулась Россия – ... музыку стал сочинять народ, а композиторы её аранжировать. Это принципиально неправильно, потому что надо всё изучать в комплексе, все пласты в срезе» [3, с. 144].

### 3. Культурно-исторические связи

В истории музыкального образования выделяют ряд подходов, которые лежат в основе той или иной парадигмы. Применительно к принципам, которые неизменно реализовывал в деятельности Е.Д. Терегулов, можно было бы справедливо отнести культурологический подход. Работая над произведением и создавая его собственное прочтение, музыкант работает как с авторским текстом (первоисточником), так и с его разными воплощениями (интерпретациями, редакциями). Коллегам и студентам было хорошо известно, что Евгений Давидович обладал универсальными знаниями мировой художественной культуры и любое произведение или музыкальное явление рассматривал в контексте истории, культурных аналогов, смежных искусств, эволюции инструмента – это всегда было органичной частью любой тематики занятий, лаконичной и, в то же время, исчерпывающей.

### 4. Изучение произведений через стилистику

Едиными основаниями, через которые Е.Д. Терегулов исследовал музыку и стиль композиторов разных эпох, были специфические фортепианные исполнительские средства – артикуляция и педализация. Правила основной артикуляции К.Ф.Э. Баха были спроецированы им применительно к музыке не только барокко, но и венских классиков, и романтиков. Стилистические черты каждого композитора он рассматривал через эти два средства, находя и фактически обосновывая точки соприкосновения у представителей разных эпох. В этом – инновационность результатов исследовательской деятельности Терегулова. Ему, как отмечает В.Б. Носина, «... удалось преодолеть инерцию псевдоромантических и псевдоклассических напластований на музыкальные тексты И.С. Баха, Й. Гайдна, Ф. Шопена, изменить традиционную точку зрения на прочтение и исполнение этой музыки. Такая жизненная позиция требует

колоссального мужества: очень трудно не принимать на веру общепринятые взгляды, идти своим путём, избирая свежий, нетрадиционный подход, иную точку зрения и стремясь к подлинности понимания» [3, с. 4-5].

### 5. Гигиена работы пианиста

В последние несколько лет Е.Д. Терегуловым была разработана авторская система занятий, позволяющая ликвидировать страх перед сценическим выступлением. Роль подсознания в ежедневной работе музыканта, занятия в «рабочем» темпе, функционирование и взаимосвязь разных видов памяти, анализ собственного педагогического опыта со сценически «трудными» учениками, развенчание «эстрадных мифов» были лаконично и убедительно изложены в одной из его публикаций. Однако основные принципы были сведены к двум позициям:

- гигиена работы над произведением с полным пониманием того, что подготовка к эстраднему выступлению начинается отнюдь не в последний период разучивания, а с первого дня;
- правильные установки перед выступлением, в числе которых – положительная формулировка результатов [3, с. 201].

### 6. Технологичность и рациональность

Говоря о технических приёмах исполнения, либо об особенностях прочтения тех или иных произведений, Е.Д. Терегулов уделяет внимание, прежде всего, техническому удобству для пианиста, наименьшим физиологическим затратам, рациональности исполнительских движений. Так, анализируя тему G-dur'ной фуги И.С. Баха из I тома «Хорошо темперированного клавира», он отмечает: «Группетто надо играть легато. Если мы будем всё играть легато, для того, чтобы понять, где сильная доля, мы должны как-то её акцентировать. Если мы просто не связываем её с предыдущей нотой, она акцентируется сама собой» [3, с. 136]. Межартикуляционные паузы автоматически создают акцент без дополнительных усилий, дают возможность экономии движений – это всегда подчёркивалось педагогом. В любой технической задаче он искал кратчайшие и рациональные пути решения.

### 7. Опора на возможности инструмента

Непревзойдённый знаток фортепиано, Е.Д. Терегулов уделял значительное внимание возможностям инструмента. Достаточно распространённым примером в его практике выступал исполнительский анализ финала Сонаты e-moll Й. Гайдна: «Темп части не слишком быстрый. Vivace molto скорее относится к ха-

рактеру, чем к темпу. Во-первых, если связывать обозначение с пульсацией восьмых, то темп будет слишком медленным, с пульсацией четвертей – слишком быстрый. Во-вторых, слишком быстрый темп войдёт в противоречие с ремаркой *innocentemente* (наивно, искренне, простодушно). В-третьих, если этих доводов недостаточно, то можно предложить наиболее упираться попробовать сыграть в очень быстром темпе репетиции в заключительном разделе на прямострунном рояле без репетиционной механики. Результат известен заранее» [3, с. 84].

*Любые элементы музыкальной ткани, а также пианистическая техника неразрывно связаны со способами передачи композиторского замысла. Так, в процессе репетиционной работы с автором статьи над циклом для голоса и фортепиано «Очарование хокку», Евгений Давидович отмечал: «В цикле неоднократно используются тембры фортепиано, получающиеся при скрывании атаки молоточка. ... обращая на это особое внимание, так как здесь, начиная с «Осенней луны», данный приём применен, как тембровая краска. Несмотря на написанную динамику, длинные звуки должны быть исполнены ровно настолько громко, чтобы были слышны до своего конца. Педализировать здесь можно и нужно, придерживаясь: а) педали не длиннее четверти, а иногда и короче, б) только прямой педали, что должно дополнительно раскрасить тембр длящейся ноты. Особое внимание в этом плане надо обратить на места, где этот приём использован в верхних регистрах» [4].* В работе с исполнителями он умел не только ясно сформулировать задачу от лица автора, но и подсказать её чисто технологическое решение.

Анализ содержания работ показывает, что составляющие фортепианной подготовки, выделенные нами в методической литературе, в трудах Е.Д. Терегулова представлены комплексно на основе главного содержания образования и предмета деятельности исполнителя – музыкального произведения. В них отчётливо прослеживается ряд подходов к образованию – метапредметный, культурологический, стилиевой. Умения на репертуарном материале показать те или иные принципы, ракурсы работы над сочинением, отражённые в его научно-методическом наследии, позволили выявить и сформулировать педагогические принципы, являющиеся основополагающими в его профессиональной деятельности. Опора на них позволяет как студентам-исполнителям, так и практикующим педагогам выстроить целостную систему подготовки музыкантов-пианистов.

### Библиографический список

1. Терегулов, Е.Д. Забытые правила. Проблемы артикуляции и агогики в клавирных сочинениях И.С. Баха. – М., 1993.
2. Терегулов, Е.Д. Как читать фортепианную музыку Гайдна. – М., 1996.
3. Терегулов, Е.Д. О забытых правилах в музыке барокко и классицизма / ред.-сост. Т.В. Свитова, Л.Ю. Терегулова. – М., 2013. – С нотными иллюстрациями и DVD-приложением.
4. Свитова, Т.В. Встреча с Человеком: Евгений Терегулов // Современные технологии и методики профессионального музыкального образования: материалы Международной дистанционной научно-практич. конф. / под науч. ред. Т.В. Свитовой. – Самара, 2011.
5. Свитова, Т.В. Встреча с Человеком: Евгений Терегулов // Человек в диалоговом пространстве культуры. Исполнительские школы, творческие портреты: материалы международного форума. – Самара, 2011 [Э/п]. – Р/д: <http://apm-pearl.com/journal-2011-03-svitova/>

### Bibliography

1. Teregulov, E.D. Zabihtih pravila. Problemih artikulyatsii i agogiki v klavirnykh sochineniyakh I.S. Bakha. – M., 1993.
2. Teregulov, E.D. Kak chitat' fortepiannuyu muzhku Gaydna. – M., 1996.
3. Teregulov, E.D. O zabihtihkh pravilakh v muzhke barokko i klassicizma / red.-sost. T.V. Svitova, L.Yu. Teregulova. – M., 2013. – S notnimihi illyustratsiyami i DVD-prilozheniem.
4. Svitova, T.V. Vstrecha s Chelovekom: Evgeniy Teregulov // Sovremenniye tekhnologii i metodiki professional'nogo muzhkal'nogo obrazovaniya: materialih Mezhdunarodnoy distantsionnoy nauchno-praktich. konf. / pod nauch. red. T.V. Svitovoy. – Samara, 2011.
5. Svitova, T.V. Vstrecha s Chelovekom: Evgeniy Teregulov // Chelovek v dialogovom prostranstve kul'turihi. Ispolnitel'skie shkolihi, tvorcheskii portrethi: materialih mezhhdunarodnogo foruma. – Samara, 2011 [Eh/r]. – R/d: <http://apm-pearl.com/journal-2011-03-svitova/>

*Статья поступила в редакцию 20.03.14*

УДК 37.014 + 377 + 378

**Sizova E.R. STRUCTURE AND FUNCTIONS OF ART COMMUNICATION IN MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS.** In the paper features of art communication in the musical and educational process, which basis is made by knowledge process, that is perception and assimilation of musical information with the subsequent realization in educational practical activities, are considered. The study shows the differences of this process from art communication in a musical-creative activity and defines its structure and functions.

**Key words:** art communication, educational and musical activity, musical and educational process, interaction of a pupil and a teacher.



**Е.Р. Сизова**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского,  
г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru

## СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются особенности художественной коммуникации в музыкальном обучении, основу которой составляет процесс познания – восприятия и усвоения музыкальной информации с последующей реализацией в учебно-практической деятельности; выявляются отличия этого процесса от художественной коммуникации в музыкально-творческой деятельности, определяются его структура и функции.

**Ключевые слова:** художественная коммуникация, учебно-музыкальная деятельность, музыкально-образовательный процесс, взаимодействие ученика и педагога.

Проблемам художественной коммуникации в музыкальном искусстве посвящено большое количество музыковедческих исследований (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.). Однако вопросы структуры и функций художественной коммуникации в музыкально-образовательном процессе рассмотрены на сегодняшний день не столь тщательно. Прежде всего, существуют значительные отличия музыкальной деятельности, где преобладает творческая составляющая, от учебно-музыкальной, где доминирует познавательный аспект – именно этим и обуславливаются отличия в характере, структуре и функциях художественной коммуникации. Рассмотрим обозначенные отличия более подробно.

Сущность музыкальной деятельности составляет освоение («потребление») культурных ценностей, которое осуществляется посредством опредмечивания и распределения содержания произведений искусства. Опредмечивание характеризуется переходом человеческих способностей в предмет и воплощением в нем. Благодаря этому переходу предмет становится социальным, культурным, человеческим. Сущностные человеческие силы, опредмечиваясь, переходят в объекты и явления культуры. Затем в последующей деятельности происходит их распределение. Этот процесс характеризуется раскрытием сущностных человеческих сил, выделением их из предметов, явлений культуры – объектов самой деятельности (Г. Гегель, Э.В. Ильенков, Э.Г. Юдин и др.).

Процессы опредмечивания и распределения лежат в основе социально-культурной коммуникации, реализуют передачу практического, социального, интеллектуального, художественного опыта людей в историческом развитии [1]. Художник, создавая произведение искусства, как бы «запечатлевает» себя в нем: свой духовный мир, свою систему художественного мышления, отражающую его мировоззрение и пр. Это «шифруется» посредством определенных знаковых систем (систем языка того или иного вида искусства) и практически воплощается в произведении искусства, то есть происходит опредмечивание человеческой деятельности. Люди, воспринимающие произведение искусства, осуществляют как бы его «дешифровку» (опять же через язык знаковых систем) и постигают его содержание, а вместе с ним – особенности художественной личности автора, систему его ценностей, мировоззрение, отношение к жизни и пр., иными словами, осознают его творческое «Я». Так происходит распределение деятельности человека и осуществляется акт смысловой коммуникации.

Реализация смысловой художественной коммуникации составляет основу всех видов музыкальной деятельности, где человек и музыка находятся в состоянии постоянного коммуникативного взаимодействия и взаимообмена, осуществляющегося путем процессов интериоризации и эктериоризации. Нагляднее всего это можно продемонстрировать на примере музыкального исполнительства. Изначальный, первый «внешний» уровень действий музыканта связан со слуховым восприятием и освоением нотного текста. На основе познания этой материально-закрепленной «внешней» предметности, заключенной в нотной записи музыкального произведения, происходит переход внешнего уровня во внутренний план действий. Саморазвивающиеся психические процессы, внутренние состояния субъекта музыкальной деятельности, направленные на осмысление музыкального текста и создание художественного образа, – это второй уровень действий, окрашенный в субъективно-личностные тона. И, наконец, третий – перенос внутренних состояний

как отражения знаковой сферы музыки во внешний план – осуществляется посредством практических действий и реализуется непосредственно в звуковом воплощении композиторского замысла – исполнительской интерпретации музыкального произведения.

Музыкальная интерпретация адресуется слушателям и предназначена для восприятия ими зашифрованной в исполнении смысловой музыкальной информации, благодаря чему коммуникативная цепочка замыкается, и процесс передачи информации переходит в процесс ее восприятия. Таким образом, структура художественной коммуникации в музыкальной деятельности выражается известной триадой «композитор – исполнитель – слушатель», которую еще в начале XX века глубоко и всесторонне исследовал выдающийся отечественный музыковед Б.В. Асафьев.

Музыкальная деятельность как разновидность художественно-творческой деятельности обладает своей спецификой, связанной с «предметным материалом», которым оперирует музыка как вид искусства: звуковой средой, системой музыкальных звуков. Это качество обуславливает особенности протекания психических процессов восприятия, исполнения и сочинения музыки, которые подробно исследованы отечественными психологами (Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, В.А. Петрушин и др.) и музыковедами (М.Г. Арановский, Б.В. Асафьев, Д.К. Кирнарская, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.).

Музыкально-слуховая деятельность (восприятие музыки), музыкально-исполнительская (исполнение музыки), композиторская деятельность (сочинение музыки) имеют свои отличительные особенности и изучаются музыкальной психологией и музыкознанием как самостоятельные виды деятельности. Анализ и обобщение научных исследований позволяет выделить то общее, что их объединяет и является имманентно присущим всем видам музыкального творчества. Это познание и отражение действительности в художественных образах, активность в создании и эстетическом освоении музыкальных ценностей, эмоционально-личностный характер процесса и результатов деятельности, ее индивидуальная уникальность и неповторимость, интонационная природа выражения (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский).

Рассматривая учебно-музыкальную деятельность, следует сказать, что она также представляет собой многоаспектный коммуникативный процесс, но имеет несколько иную структуру. Ее отличие от музыкально-творческой деятельности заключается, прежде всего, в том, что в качестве интерпретатора музыкальной информации выступает не один человек (музыкант-исполнитель), а как минимум двое – преподаватель и ученик. Кроме того, мы уже отмечали, что основу музыкально-творческой деятельности составляет процесс обмена художественной информацией между создателями музыкальных произведений (композиторами) и их потребителями (слушателями), осуществляющийся посредством музыкантов-исполнителей, которые декодируют информацию и транслируют ее по каналам связи с помощью вербальных и невербальных средств. Соответственно, процесс художественной коммуникации строится в последовательности «сочинение – исполнение – восприятие» музыки и имеет целью передачу информации от источника к реципиенту.

Учебно-музыкальная деятельность имеет в своей основе коммуникативный процесс познания, то есть *восприятия и усвоения* музыкальной информации с последующей реализацией

в учебно-практической деятельности. Соответственно, она строится в иной последовательности действий: «восприятие – изучение – воспроизведение» (исполнение или сочинение) музыки и образует непрерывную коммуникативную цепь «композитор → музыкальное произведение → ученик+преподаватель → слушатель». Из этого следует, что одним из основных моментов, определяющих эффективность художественной коммуникации в учебно-музыкальной деятельности, является результативность общения и взаимодействия ученика и преподавателя.

Проблемами общения ученика и преподавателя в последние годы занимались многие выдающиеся ученые (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.). Однако до сих пор не существует общепринятого определения общения, что говорит о сложности данной научной категории. Различие большинства трактовок понятия общения состоит в характеристике отношения общения и деятельности: одни исследователи считают, что общение – это межсубъектное взаимодействие, а другие – один из видов деятельности. Б.Д. Парыгин и Д.А. Леонтьев подошли к описанию общения как многомерного процесса. По утверждению Б.Д. Парыгина, общение – «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [2, с. 178].

Мы понимаем общение как вид предметной деятельности и как непосредственное межсубъектное взаимодействие, когда совместно распределенная активность партнеров направляется в равной степени на них обоих и каждый из партнеров общения относится к другому не только как к объекту, но и как к субъекту общения.

Различные аспекты проблемы общения в процессе учебно-музыкальной деятельности достаточно широко освещены в исследованиях, проведенных в последние десятилетия музыкантами-педагогами (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Г.Б. Вершинина, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, В.И. Муцмакер, К.В. Тарасова, П.А. Хазанов, Г.М. Цыпин и др.). Ученые отмечают, что сама природа и творческий характер музыкальной деятельности предписывают субъект-субъектные формы общения учителя и ученика, обусловленные преимущественно индивидуальным характером учебной деятельности, глубокими личностными контактами обучающихся и преподавателей и особенностями изучаемого материала, который требует эмоционального переживания и взаимной эмпатии. Л.А. Рапацкая указывает, что средством художественно-педагогической деятельности должны стать «самые разнообразные формы непосредственного общения с учеником, взаимодействия с ним с помощью разных видов искусств по принципу «от сердца к сердцу» [3, с. 15].

Необходимо отметить, что история российского музыкального образования оставила достаточно много примеров взаимодействия преподавателей и учеников на принципах демократии, сотворчества, уважения интересов личности. Достаточно назвать имена А.Б. Гольденвейзера, С.М. Козолупова, Г.Г. Нейауза, Л.В. Николаева, Л.Н. Оборина, М.Л. Ростроповича и других выдающихся музыкантов-педагогов, которые создали известные всему миру музыкально-исполнительские школы и воспитали десятки талантливых учеников, составивших гордость отечественной музыкальной культуры. Известно, что в основе педагогического общения этих музыкантов лежал подлинный демократизм, отсутствие давления, прессинга, нажима, поскольку точкой отсчета всегда был ученик с его особым мышлением, способностями, желаниями, музыка же служила художественной средой для развития его личности.

Главным моментом, определяющим направленность учебного взаимодействия в процессе музыкальной деятельности, является понимание образовательного процесса как симметричного, *субъект-субъектного взаимодействия*, при котором учителю наиболее соответствует роль старшего товарища, помощника, советчика, партнера. Такое понимание функции учителя

как «фасилитатора учения», а не формального руководителя класса и придает музыкальному занятию характер творческого сотрудничества, своеобразного «поединка» между воспитателем и воспитанником, лишенного ремесленной сухости, основанного на добровольном признании личности ученика педагогом и личности педагога учеником.

Специфика самой музыки, понять и познать которую невозможно вне эмоционального переживания, обуславливает особую «эмоциональную партитуру» занятий, наполненных необычной заразительностью и личностным смыслом учения. В ходе такого процесса происходит раскрытие себя другому, а приобщение к внутреннему миру партнера сопрягается с утверждением уникальности каждого. Принципиально важно при этом возможно более глубокое осмысление «Я-концепции» другого человека, что предполагает выход преподавателя за рамки собственно профессионального («производственного») взаимодействия и переход на уровень межличностных контактов.

Известно, что учащийся-музыкант, достигнув определённого уровня профессионального развития, общается не только с педагогом; в известном смысле он «общается» с автором разучиваемого произведения, его идеями, духовным потенциалом, художественными концепциями, и хотя это «виртуальное» общение, оно может давать вполне реальный результат. Общается учащийся и с самим собой, формируя собственное отношение (понимание) к музыкальному материалу. В учебном процессе оказываются задействованы тем самым три стороны: учитель – ученик – объект изучения (музыкальное произведение и его автор); объект может вызывать различные реакции, иметь неоднозначное толкование со стороны учителя и ученика. Отношения, возникающие в этой ситуации, обозначаются сегодня как «субъект-объект-субъектные» отношения (В.В. Знаков). Понятно, что это более сложные и многослойные отношения, не исключающие в ряде случаев амбивалентных тенденций, несовпадения позиций и точек зрения обоих субъектов учебно-образовательного процесса [4].

Наиболее естественная форма субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных отношений в художественно-творческой педагогике – диалог. Ведя диалог, обмениваясь суждениями и мнениями, учитель и ученик в ходе музыкальных занятий вносят каждый свой вклад в истолкование музыкального материала; в результате возникает многоцветная картина различных интерпретаторских идей и предначертаний. Разумеется, персональные «вклады» учителя и ученика чаще всего неравноценны; на стороне первого из них и опыт, и профессиональная зрелость, и багаж специальных знаний. Тем не менее, важен сам факт вклада ученика. Именно диалог, актуализируя идейно-смысловые и деятельностно-волевые структуры психики, инициирует творчески поисковую мысль учащегося, позволяет ему почувствовать себя полноправным участником учебно-образовательного процесса [5; 6].

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что эффективность взаимодействия преподавателя и ученика самым непосредственным образом влияет на результат художественной коммуникации в музыкально-образовательном процессе, и обеспечивает реализацию ее функций. Как мы выяснили, учебно-музыкальная деятельность имеет в своей основе коммуникативный процесс познания и образует непрерывную коммуникативную цепь «композитор → музыкальное произведение → ученик+преподаватель → слушатель». Функции художественной коммуникации в учебно-музыкальной деятельности – это восприятие информации, заложенной в музыкальном произведении, ее дешифровка, понимание художественного смысла и содержания, выстраивание собственной концепции музыкального сочинения, ее словесное и исполнительское воплощение, самооценка адекватности результата воплощения. В реализации каждой из названных функций на каждом этапе художественно-коммуникативной цепи принимает участие и педагог и ученик. Только при их взаимопонимании и слаженности художественных взглядов, приоритетов, оценок возможна согласованная позиция по вопросам интерпретации музыкального произведения и, как следствие, достижение цели художественной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Резанович, И.В. Социокультурная деятельность как средство профессиональной социализации студентов вуза / И.В. Резанович, Р.А. Литвак // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. – 2011. – № 17/2.
2. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971.
3. Рапацкая, Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки: учеб. пособие. – М., 1996.

4. Знаков, В.В. Понимание в познании и обучении. – Самара, 2000.
5. Хазанов, П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель – ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
6. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.

## Bibliography

1. Rezanovich, I.V. Sociokulturnaya deyatel'nost' kak sredstvo professional'noy socializatsii studentov vuza / I.V. Rezanovich, R.A. Litvak // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tur i iskusstva. – 2011. – № 17/2.
2. Parihgin, B.D. Osnovih social'no-psikhologicheskoy teorii. – M., 1971.
3. Rapackaya, L.A. Osnovih obtekhudozhestvennoy podgotovki uchitelya muziki: ucheb. posobie. – M., 1996.
4. Znakov, V.V. Ponimanie v poznanii i obuchenii. – Samara, 2000.
5. Khazanov, P.A. Optimizatsiya mezlichnostnykh otnosheniy i vzaimodeystviy v sisteme «uchitel' – uchenik» (na materiale individualnykh zanyatiy khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nostyu): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2006.
6. Sizova, E.R. Professional'naya podgotovka specialistov v sisteme klassicheskogo muzikal'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.03.14

УДК 37.04-053

*Tancheva I.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WITH THE HELP OF APPLICATION OF INDIVIDUAL CREATIVITY-ORIENTED EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE ARTISTIC ACTIVITY.* The research reflects the importance of the organization of pedagogical support for a teenager in the artistic activity by means of the application of individual creativity-oriented educational trajectory, aimed at ensuring the formation of a subjective position, taking into account the individualization of educational process.

**Key words:** pedagogical support, teenagers, subjective position, individual creativity-oriented educational trajectory, artistic activities.

*И.В. Танчева, ассистент каф. методологии образования Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: irina-tancheva@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отражена значимость организации педагогического сопровождения подростка в художественной деятельности посредством применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, направленная на обеспечение становления субъектной позиции, с учетом индивидуализации процесса образования.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, подросток, субъектная позиция, индивидуальная творчески-ориентированная образовательная траектория, художественная деятельность.

Демократические преобразования в сфере образования направлены развитие системы в целом, посредством формирования у подрастающего человека потребности в самоопределении по отношению к системе общественных ценностей, а также к себе и к окружающим как субъектам деятельности. В современном законодательстве авторы стандартов делают акцент на необходимости педагогического обеспечения активного осознания и принятия школьниками ценностей общества, постижения мира, мотивации их на творчество и на образование, и подчеркивают значимость индивидуализации процесса образования с помощью создания индивидуальной образовательной траектории.

Под сущностью педагогического обеспечения Н.М. Филиппова понимает общественную самоорганизацию, В.В. Игнатов – реализацию стратегии приобщения к сотворческой деятельности.

Педагогическое сопровождение, согласно трудам Е.А. Александровой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, С.В. Дудчик, А.В. Мудрик, Н.В. Ключевой, Н.Б. Крыловой, М.И. Рожкова и др. рассматривается как помощь, оказание поддержки ребенку в преодолении возникающих трудностей или противоречий, причем таких трудностей, с которыми он в большинстве случаев может справиться самостоятельно при минимальном вмешательстве со стороны педагога. Следовательно, сопровождение представляет собой процесс, призванный создать благоприятные условия для положительного осуществления какого-либо процесса или явления на основе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего.

Следует отметить, педагогическое сопровождение значимую роль оказывает на самоопределение человека в подростковый

период, так как у ребенка в это время происходит выстраивание отношений с окружающим его миром (со сверстниками и со взрослыми), что в свою очередь приводит к переустройству самого себя, осмыслению собственного «Я», поиску своего места в системе человеческих отношений посредством осуществления собственной деятельности. Он впервые начинает задумываться об открывающихся возможностях при вступлении в самостоятельную жизнь, прислушивается к своим потребностям, определяет направленность интересов, склонностей, способностей; учится анализировать свои действия, поступки и поведение в процессе собственных переживаний, что наиболее благоприятно осуществимо именно в художественной деятельности.

Ведь в процессе художественной деятельности происходит концентрация внимания подростка на своем внутреннем мире по Л.С. Выготскому, формируется и значительно возрастает его интерес к своей личности, собственным замыслам, переживаниям; это понимается как «эгоцентрическая доминанта», «доминанта романтики», как уход в мир мечты, что оказывает значительное влияние на его творчество. Также при активном участии подрастающего человека в художественной деятельности происходит формирование потребности в достижениях, согласно Д.И. Фельдштейну, и это побуждает к развитию им ощущения собственной реальной значимости. Впоследствии чего он приобретает уверенность в себе, и наиболее адекватно относится к оценкам других.

Подросток, осуществляя художественную деятельность, получает возможность реализовать себя через создание художественных образов, выразить свое отношение к ценностным установкам, мотивам деятельности, проявить творческие спо-

собности и оригинальность мышления, самоопределившись в выборе субъектной позиции на основе собственного понимания, отличного от мнения других, предъявить свое «Я» окружающим [1]. Художественная деятельность способствует тому, что побуждает подростка к формированию умения понимать и соотносить свои и культурные ценности, мотивирует его интерес, подкрепленный потребностью в достижениях; к определению творческого потенциала своих способностей и неординарности мышления, к самостоятельному анализу своего творчества; к самооценке и рефлексии, что в свою очередь ведет к приобретению творческого опыта и становлению субъектной позиции.

Так Л.И. Божович, Я.Я. Блонский, Л.А. Григорович, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Л.Д. Столяренко, Е.И. Исаев, Л.Н. Таран, Г.И. Шукина, Д.Б. Эльконин и др. понимают подростковый этап максимально продуктивным в отношении самоопределения растущего человека, поскольку связан с качественно новой позицией ребенка, с его поиском собственного места в обществе и характеризуется личностным самоопределением (Э. Эрикссон).

Ученые определяют индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ребенка в образовании (Е.А. Александрова, Н.В. Боброва, А.В. Хуторской и др.), причём под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его организационных, деятельностных, познавательных, творческих и других способностей (А.В. Хуторской); как разработанная учащимся совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности (Е.А. Александрова).

Для реализации творческого потенциала подростка в процессе художественной деятельности мы обращаемся к индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, которая включает в себя совместную деятельность подростка и педагога (с разным их долевым участием, зависящим от готовности учащегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующего опыта) [2], так с одной стороны, сама траектория отражает сферу ценностей, потребностей, творческих способностей подростка, а с другой, обеспечивает ему возможность выступать активным участником проектирования, разработки собственной художественной деятельности.

Итак, для организации педагогического сопровождения в художественной деятельности необходимо применение индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, посредством участия подростка в концертах, выставках, спектаклях, художественно-творческих занятиях. Педагог удостоверяется в том, что подросток принимает свою ответственность за те действия, которые были определены им в совместной с ним работе, и побуждает его к проявлению самостоятельности в процессе реализации индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, консультируя его по мере необходимости.

Применение индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории подростка включает в себя процессы проектирования, разработки и реализации.

Проектирование педагогом возможной направленности индивидуальной творчески-ориентированной образовательной

траектории осуществимо на основе личных наблюдений, внесения предложений подростком, определения исходного уровня становления субъектной позиции подростка в художественной деятельности, выбора приоритета ценностей для осуществления им художественной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей, потребности в планируемых достижениях, мотивации. В процессе совместной работы с подростком важно определять сроки, темп, возможности реализации траектории, намечать микрогрупповые и индивидуальные консультации.

В процессе совместной разработки данной траектории педагог ориентирует подростка на активное принятие им участия в художественной деятельности, на понимание своей роли в ней, в формулировании своего мнения, уважительного отношения к позиции другого и в дискуссионных вопросах, мотивирует на создание продуктов творчества, проявление нестандартных и оригинальных идей посредством реализации творческих способностей. При этом обсуждается порядок внесения дополнений и коррективов.

Процесс реализации индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории включает в себя понимание и принятие ответственности подростком за свои результаты в художественной деятельности: за организацию исследовательского поиска существующих позиций по проблеме изучения, за умение вступать в дискуссию при аргументации своей позиции, а также проявлять уважительное отношение к позиции другого оппонента, за позиционное самоопределение при создании и предъявлении продуктов творчества. После сопоставления планируемых и полученных результатов, при их не соответствии вносятся коррективы (с привлечением психолога, педагога) и продолжается процесс реализации траектории в становлении субъектной позиции подростка в художественной деятельности. Определение планируемых и полученных результатов осуществляется на основе анализа процесса художественной деятельности, самооценки и рефлексии полученных результатов, презентации продуктов творчества.

Таким образом, организация педагогического сопровождения подростка с учетом специфики художественной деятельности подчеркивает необходимость применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, которая включает в себя план работы в постепенном определении своих достижений, темп выполнения, учитывает потребности подростка и его возрастные особенности, проявляемые способности. Понимание подростком значимости ценностей помогает ему определиться в их выборе. Активное участие в выполнении художественно-творческих заданий позволяет не только ощутить сопричастность к происходящему, но и ощутить потребность в достижениях, что подкрепляется мотивацией успеха. Поиск творческих решений содействует проявлению оригинальных идей, реализации творческих способностей, формирует умение контролировать и корректировать свою художественную деятельность, адекватно оценивать свои возможности, управлять собственной деятельностью и самостоятельно осуществлять свободный выбор средств и форм деятельности, объективно учитывая полученные им результаты посредством применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории.

#### Библиографический список

1. Танычева, И.В. Становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Т. 3.
2. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006.

#### Bibliography

1. Tanjcheva, I.V. Stanovlenie subyektnoy pozicii podrostka v khudozhestvennom issledovanii mira // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2011. – Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika. – T. 3.
2. Aleksandrova, E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individualnykh obrazovatelnykh traektoriy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tyumenj, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 37.02

**Stepanova N.V. APPLICATION OF A COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING MUSICIANS.** The author explains importance and timeliness of applying a communicative approach in the training process at musical education institutions, i.e. colleges and universities. The article highlights primary aspects of the scientific conception of the

communicative approach, its constituents and the possibilities of its introduction into classroom training of future musicians.

**Key words:** communicative approach, individual teaching method, ensemble performance, constituents of a communicative teaching approach.

**Н.В. Степанова**, канд., пед. наук, доц. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Автор обосновывает важность и своевременность использования коммуникативно-ориентированного подхода в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений (колледжей и вузов). Основное внимание в статье уделяется рассмотрению основных аспектов научной концепции коммуникативно-ориентированного подхода, выявлению его структурных компонентов и возможности его реализации в исполнительских классах.

**Ключевые слова:** коммуникативно-ориентированный подход, индивидуальная форма обучения, ансамблевое исполнительство, структурные компоненты коммуникативно-ориентированного обучения.

Современная образовательная ситуация в обучении музыкантов-исполнителей академического профиля в системе среднего и высшего профессионального образования характеризуется некоторой противоречивостью. С одной стороны, отечественная система классического музыкального образования имеет прочные и давние традиции подготовки высококвалифицированных специалистов, с другой – ориентированность обучения на приоритетное развитие исполнительского мастерства музыканта и тренажные формы учебной деятельности ограничивает развивающий потенциал музыкально-образовательной среды.

Музыкальное обучение в исполнительских классах традиционно основывается на личностно-ориентированном (Е.С. Поллат, И.С. Якиманская и др.) и деятельностном подходах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Применение этих подходов неразрывно связано друг с другом, поскольку развитие личности музыканта-исполнителя осуществляется в деятельности. В деятельности он приобретает знания, навыки владения инструментом, через деятельностную природу знаний формируются и его индивидуально-личностные качества. Ориентированность на личность фокусирует внимание педагога на развитии всех граней индивидуальности студента, с учетом его природных задатков, доминирующих психологических характеристик, особенностей его интересов, мотивов, установок и их проявлений в структуре учебного и творческого взаимодействия.

Заострим внимание на том, что музыкально-исполнительская деятельность принадлежит к сфере коммуникативно-ориентированных специальностей и представляет собой разновидность художественно-творческой деятельности, которая рождает особый творческий продукт – музыкальную интерпретацию. Содержанием интерпретации является индивидуальное прочтение, персонально-личностное истолкование музыкального текста и его практическая реализация в живом исполнении, обусловленная творческой индивидуальностью исполнителя. Цель интерпретации – реализовать художественный замысел композитора и максимально достоверно донести его до слушателя. Становится очевидным, что для реальной музыкально-исполнительской деятельности, направленной на реализацию информационного обмена между композитором, исполнителем и слушателем, коммуникативный компонент является чрезвычайно важным, что и обуславливает, в свою очередь, актуальность внедрения коммуникативно-ориентированного подхода в организацию образовательного процесса по подготовке специалиста-музыканта.

Еще одна личностно-коммуникативная проблема педагогики искусства связана с тем, что обучение музыкально-исполнительскому мастерству, как правило, реализуется в индивидуальных формах учебных занятий, ограничивающих поле коммуникативного взаимодействия одним каналом – «педагог-ученик», что предполагает одностороннюю циркуляцию информации. Как правило, такое взаимодействие очень часто имеет форму монолога со стороны преподавателя. В результате в данной системе отношений не всегда осуществляется психологическая обратная связь и, соответственно, не возникает полноценного коммуникативного обмена, что негативно сказывается на результатах обучения.

Вышесказанное обуславливает необходимость уделять значительно больше внимания коммуникативной стороне музыкально-образовательного процесса, чем это делается сегодня. Использование коммуникативно-ориентированного подхода в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений (колледжей и вузов) способно эффективно решать данную проблему.

Идея применения коммуникативного подхода к исследованию познавательной сферы человека принадлежит Б.Ф. Ломову. Согласно его концепции, протекание психических процессов (восприятия, мышления, воображения, памяти, речи) неразрывно связано с организацией общения, которое он структурировал тремя компонентами: информационно-коммуникативным, регуляционно-коммуникативным и аффективно-коммуникативным. Коммуникативная составляющая в данной структуре организует не просто обмен информацией, а совместное ее постижение и реализацию конкретных отношений между людьми [1]. В своей концепции Б.Ф. Ломов обосновывает принципиальную разницу индивидуальной и совместной форм деятельности, подчеркивая ограниченность возможностей формирования и развития познавательных процессов в индивидуальной деятельности. Напротив, большими ресурсами для развития личности обладает совместная деятельность, в которой наиболее полно раскрывается «коммуникативная функция психики» [1, с. 239]. При обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, обусловленного возникновением взаимодействия между участниками коммуникации, а эффективность процесса взаимодействия измеряется степенью психологического воздействия одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения [2].

Эффективность использования коммуникативного подхода для оптимизации педагогического общения между субъектами образовательного процесса получила свое обоснование в работах И.А. Зимней, рассматривающей педагогическое общение как форму учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников, использующую всю совокупность вербальных средств [3, с. 332]. Обучающая функция общения направлена на организацию «речевого действия», «речевого поступка», реализующих определенную коммуникативную задачу, с учетом специфики протекания психических процессов и характера педагогической ситуации [3, с. 326].

Дальнейшую разработку концепция коммуникативно-ориентированного подхода получила в основном в исследованиях лингвистов, которые рассматривают психофизические, психофизиологические, лингвистические и психологические аспекты речевых процессов (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.). В основе обучения лингвистов используется коммуникативная природа языка (познавательная и контактоустанавливающая), а конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование способности учащихся к речевому общению: с одной стороны – передаче информации посредством языка, с другой – пониманию того, что передает другая сторона. Использование данного подхода в лингвистике основано на утверждении того, что общению следует обучать через общение, а для успешного овладения речевой деятельностью, в рамках,

как русского, так и иностранного языков, недостаточно знать только грамматику, лексику, произношение и т.д., необходимо уметь использовать речевые средства в целях реальной коммуникации. Именно поэтому речевую деятельность А.А. Леонтьев определял как социально ориентированное общение, где речь подчинена той деятельности, в структуре которой она разворачивается [4, с. 256].

Единицей построения урока в коммуникативно-ориентированном обучении речевой деятельности является «речевая ситуация», представляющая совокупность условий, которые обеспечивают высокий уровень сформированности коммуникативных умений, ориентированных на практическое использование [5, с. 83]. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход обогащает не только речевую практику, но и психологические аспекты взаимодействия, которые и обуславливают состоятельность и продуктивность коммуникативных процессов.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что проблема коммуникативно-ориентированного обучения проработана преимущественно в узком предметно-лингвистическом аспекте, где предметом изучения являются «речевые акты, речевые действия, речевые реакции» [4, с. 9], а методическим содержанием являются способы организации учебной деятельности, связанные, в первую очередь, с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач в ситуации сотрудничества, что направлено на выработку алгоритма «речевого поступка» участников коммуникативной ситуации.

Положения коммуникативно-ориентированного подхода имеют самое непосредственное отношение к обучению музыканта-исполнителя и способны решить многие проблемы профессионально-коммуникативного поля данной деятельности. Используя опыт, наработанный музыкантами коллективных видов деятельности (хор и оркестр), можно создавать аналогичные ситуации моделирования художественно-творческого процесса и в исполнительских классах на основе диалоговых, диадичных форм взаимодействия музыкантов. Главное при этом – наличие партнерских отношений сотрудничества и создание конкретной коммуникативно-творческой ситуации по типу «речевой ситуации» в лингвистике (репетиционный период или ситуация концертного выступления), требующей актуализации коммуникативных навыков и умений для решения заданной проблемы. На их основе формируются механизмы поведения участников акта музыкальной коммуникации, позволяющие влиять, регулировать и, как следствие, управлять коммуникативной ситуацией.

Наш собственный опыт педагогической деятельности подтверждает возможность реализации коммуникативно-ориентированного подхода в исполнительских классах колледжа и вуза за счет активного использования разнообразных форм коллективно-исполнительской деятельности, таких как, камерно-вокальный, камерно-инструментальный ансамбли и фортепианный ансамбль. Именно в них потенциально заложен импульс по приобщению студентов к опыту совместного музицирования, в рамках которого происходит позитивное преобразование коммуникативного потенциала музыканта-исполнителя.

Ансамблевое исполнительство обладает ярко выраженной спецификой, отличающей его от других видов коллективного творчества (хорового, оркестрового), связанной с возникновением тесных личностно-психологических связей музыкантов. Оно имеет не только богатые коммуникативные возможности, но и возможности личностного развития музыкантов. Прежде всего, ансамблевое исполнительство дает возможность сольному исполнителю приобрести опыт совместного музицирования, благодаря чему позволяет преодолеть выработанную годами «категоричность» доминирующего солиста. Необходимость ансамблевому музыканту постоянно соотносить свою индивидуальность с индивидуальностью и манерой исполнения партнера обуславливает развитие эмоциональной отзывчивости, гибкости, эмпатии, что создает положительный эмоционально-психологический тон в ансамбле. Работа в ансамблевом тандеме формирует чувство коллективной ответственности, способствует проявлению взаимовыручки, взаимопомощи, что также позитивно сказывается на качестве коммуникативных контактов ансамблевых исполнителей. Также отличительной чертой ансамб-

левых форм исполнительства является осуществление прямой и обратной связи между ансамблевыми музыкантами, где задействован широкий спектр вербальных средств передачи информации. Это канал вербализации музыкальной информации и координации индивидуально-психологических процессов взаимодействия музыкантов-исполнителей на стадии репетиционного периода. Он проявляется в умении характеризовать словами свои мысли и чувства, уточняя смысловое значение музыкальных представлений исполнителей, что обуславливает взаимосвязь слова и действия.

Таким образом, коммуникативно-ориентированное обучение музыканта-исполнителя будем трактовать как организацию учебно-музыкальной деятельности, в которой участвуют несколько музыкантов, выступающих как равноправные партнеры в ситуации творческого сотрудничества, имеющие тесные межличностные контакты, и осуществляющие совместные исполнительские и коммуникативные действия с целью интерпретации музыкального произведения. При этом создание различных музыкально-коммуникативных ситуаций, разрешение которых требует актуализации коммуникативного потенциала личности, применения коммуникативных умений и навыков является действенным средством реализации коммуникативно-ориентированного обучения в музыкально-педагогической практике.

Определим структурные компоненты, необходимые для эффективной реализации коммуникативно-ориентированного обучения музыканта в исполнительских классах.

Во-первых, для возникновения тесного личностно-психологического контакта и функционирования интерактивного канала информационного обмена нужно наличие двух или более контактирующих субъектов деятельности, объединенных общими целевыми ориентирами и задачами деятельности. Совместная ансамблево-исполнительская деятельность как раз предоставляет такую возможность, объединяя музыкантов единой исполнительской целью, достижение которой зависит от качества межличностных контактов и слаженности исполнительских действий.

Во-вторых, необходимо единое информационно-предметное поле взаимодействия субъектов деятельности, определяющее общую «систему координат», а также формы и виды операций и действий, реализуемых субъектами. Данный фактор также реализуется в условиях совместной ансамблево-исполнительской деятельности, которая разворачивается в едином поле звуковой музыкальной информации, транслируемой музыкантами, определяющей условия «звуковой жизни» музыкального произведения и способы исполнительских действий по ее воплощению.

В-третьих, субъекты должны быть включены в систему субъект-субъектных – равных партнерских отношений, предполагающих взаимообмен информацией и наличие прямой и обратной связи. Данный фактор, как мы уже отмечали, полноценно реализуется только в условиях совместной ансамблево-исполнительской деятельности, где партнеры выступают как равные субъекты музыкального творчества, в равной степени ответственные за его результат.

И, наконец, в-четвертых, партнеры должны иметь систему совместных коммуникативных действий, обусловленных реализацией информационного обмена в конкретной ситуации сотрудничества. Данное условие также осуществляется в условиях ансамблево-исполнительской деятельности, где музыканты изначально поставлены в ситуацию сотрудничества (иначе не будет ансамбля как такового) и вынуждены искать пути взаимодействия и формы выражения информации, понятные им обоим, для достижения положительного результата совместной деятельности.

Резюмируем вышеизложенное. Учитывая тот факт, что в профессиональной подготовке музыкантов до сих пор наблюдается жесткая ориентированность на формирование прочной знаниевой и технологической базы, принцип коммуникативной направленности обучения в музыкальном образовании приобретает особую актуальность. Реализация данного принципа в обучении музыканта-исполнителя позволяет более широко использовать коммуникативно-ориентированный подход, который обеспечивает позитивное преобразование коммуникативного потенциала личности и поможет в будущем интегрироваться в реальную профессиональную среду.

#### Библиографический список

1. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
2. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2004.

4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.

## Bibliography

1. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – М., 1984.
2. Lomov, B.F. Problemih obsheniya v psikhologii. – М., 1981.
3. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – М., 2004.
4. Leontjev, A.A. Osnovih psikholingvistiki. – М., 1997.
5. Passov, E.I. Kommunikativnijj metod obucheniya inoyazichnomu govoreniu. – М., 1991.

Статья поступила в редакцию 13.02.14

УДК 378

**Prihodko O.A. FORMATION OF MORAL AND CIVIC CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN MODERN CONDITIONS.**

In this work the author describes some issues of formation of moral, civil and patriotic grounds of education of young people in national political culture. The research underlines the role of young people in national development. The regional aspects of formation of cultural values and value priorities of young people are defined. V. Putin's speech about a role of moral, civil and patriotic individual education is analyzed.

**Key words:** civil and patriotic education, values and value priorities system, young people, youth initiative.

**О.А. Приходько, соискатель ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: oar55@bk.ru**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЯЩЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В работе описаны вопросы формирования нравственных, гражданских и патриотических основ воспитания молодежи в государственной культурной политике. Обозначена роль молодежи в развитии государства. Определены региональные аспекты формирования культурных ценностей и приоритетов молодого поколения. Проведен анализ выступлений В.В. Путина о роли нравственного, гражданского и патриотического воспитания личности.

**Ключевые слова:** гражданское и патриотическое воспитание, система ценностей и приоритетов, молодежь и молодежные инициативы.

Одной из актуальных задач государства и современного общества является формирование патриотического и гражданского самосознания молодого поколения страны. В ежегодном послании Федеральному Собранию, в своих выступлениях на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай», на заседании Совета по культуре и искусству, на совещании представителей власти и общественности В.В. Путин уделяет особое внимание нравственному и патриотическому воспитанию молодежи, становлению российской идентичности, формированию культурных ценностей. Все это является основами, на которых необходимо воспитывать детей и развивать общество, а в конечном итоге укреплять страну.

От того, как воспитаем молодежь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность. Будущее любой страны определяет молодежь – основная сила страны, ее главный стратегический и кадровый ресурс. Необходимо строить будущее на прочном фундаменте, коим является патриотизм: уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям, тысячелетней культуре.

Чувство патриотизма, система ценностей, нравственных ориентиров закладывается в человеке в детстве и юности. Здесь огромная роль принадлежит семье и обществу в целом, а также образовательной и культурной политике государства.

С распадом СССР внимание к воспитанию молодежи значительно уменьшилось. Отсутствие идеологии и основанного на ней комплекса социальных установок привело к разрушению общенациональной культуры, а также появлению на ее месте множества субкультур (в т.ч. маргинальных и криминальных). Молодежь стала группой социального риска.

В России самый высокий в мире процент социальных сирот. Крайне высок процент сексуально распущенных несовершеннолетних: от общего числа производимых в России аборт на девушек до 19 лет приходится около 10 %. Катастрофически высокий уровень употребления несовершеннолетними наркотиков: средний возраст начала употребления наркотиков 14 лет. Чрезвычайно высокий уровень употребления несовершеннолет-

ними алкогольных напитков, пива, табачной продукции: более 80% российских подростков потребляют алкоголь, более 60% курят; средний возраст начала употребления алкоголя 13 лет; табака 11 лет. Фиксируется высокий уровень детской и подростковой преступности и насилия в среде несовершеннолетних. Серьезной проблемой для российского общества стали социально-негативные молодежные течения (сообщества подростков, формируемые организованными преступными группировками в качестве будущего кадрового резерва). Эти молодежные течения дают существенный вклад в преступность несовершеннолетних и в насилие среди несовершеннолетних, они несут серьезный риск детских суицидов. Особенную тревогу вызывает быстрый рост числа молодежных и других экстремистских организаций националистического и неонацистского толка, как в среде доминирующего большинства, так и среди этнических меньшинств.

Сохранение негативных социальных и духовно-нравственных деформаций в подростковой и молодежной среде – одна из наибольших угроз национальной безопасности и будущему России, поскольку это является фактором длительного действия, который будет неизбежно сказываться во всех сферах жизни общества и государства на протяжении десятилетий после преодоления организационных и экономических трудностей современного периода. Этот фактор угрожает свести на нет в долгосрочной перспективе социальное значение всех положительных результатов экономического роста [1].

В современных условиях большую актуальность приобретает формирование ценностных мировоззренческих основ воспитания. Возрастает необходимость разработки и реализации новых подходов к определению нравственных приоритетов, которые лежат в основе принципов воспитания.

Воспитание – явление социальной жизни и, одновременно, явление культуры, так как воспроизводит, передает, фиксирует, развивает её. «Культурное и духовное наследие» – это не только памятники и культурные ценности, это, прежде всего, система нравственных ориентиров, развитие культурного потенциала, формирование и реализация национальной идентичности.

Системность воспитания задается целью. Цель воспитания – становление личности. Содержание воспитания группируется вокруг базовых национально-культурных ценностей. Простых, но жизненно важных принципах: уважения к старшим, к вере отцов, к труду, любви к своей Родине и готовности всегда её защищать, наконец, семейных ценностей – то есть всего того, что дорого для любого народа.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах ...» — писал К. Д. Ушинский в статье «О народности и общественном воспитании».

«Необходимы живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционных религий, на деятельность молодежных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур», (из обращения В.В. Путина к общественности).

Во всех программах регионального развития Омской области культура рассматривается как фактор духовного здоровья общества, гарантирующий социальную стабильность, и как важнейший стратегический ресурс развития территорий. Социальный эффект которой видится в формировании открытого гражданского общества, ориентированного на сохранение исторической памяти народа и национальных традиций. Действует государственная программа Омской области «Развитие культуры и туризма» на 2014 – 2020 годы. Среди актуальных вопросов, обозначенных в программе и требующих решения, создание условий для привлечения детей и молодежи к культуре, с целью формирования культурно-нравственных ценностей и приоритетов. Среди приоритетных задач следует отметить содействие развитию общественной инициативы, направленной на пропаганду традиционных духовных ценностей, становление национального самосознания, формирование единой гражданской общности.

Региональные аспекты формирования культурных ценностей и приоритетов молодежи обусловлены, прежде всего, особенностями культурного пространства Омского региона; поддержке и содействии со стороны правительства Омской области ее устойчивого развития мультикультурного общества; воспитание молодого поколения в духе толерантности; поиск новых форм работы с подростками и молодежью в рамках региональной молодежной и культурной политики [2].

Сегодня формируется молодое поколение, имеющее свою ценностную систему, свои цели: стремление к совместной деятельности для большей адаптивности; открытость, высокую информированность, широту интересов, приверженность к общечеловеческим ценностям.

Приведем мнение молодых омичей, высказанных на сайте ComOn. Молодежная инициатива.

«Если говорить о степени участия молодежи в общественно-политической жизни региона, то можно констатировать, что в настоящее время молодежь в массе своей политически пассивна, наибольшую активность проявляют явно радикальные молодежные организации. Но прежде чем обвинять молодежь в политическом абсентеизме, стоит задать себе один простой вопрос: где та политическая традиция, которой может следовать молодежь, где те герои, на которых она может равняться? Нынешней молодежи зачастую просто не на кого равняться в своей политической и общественной деятельности. Однако, не все так плохо. Молодые люди, реально заинтересованные как в развитии своего региона, так и страны в целом, проявляют свою активную гражданскую позицию, в том числе и право на объединения с общей целью деятельности».

«Омская молодежь, наверное, мало чем отличается от тюменской или томской. Молодежь концентрирует в себе огромный потенциал, от которого зависит судьба нашей страны. Юноши и девушки, школьники и студенты готовы ко многому, им нужно только дать шанс, в Омске этот шанс есть. Молодежь Омска не лишена активности и инициативности, а власть и общественность нашли с ней общий язык. Уникальность омской молодежи состоит в том, что больше нигде молодые люди не получают такой заботы и опеки, как в омском прииртышье. Повсюду чувствуется поддержка, чуткий присмотр взрослых. Митинги, шествия, парады никогда не обходятся без участия молодых людей. Гвардия молодых дружно шагает по омским улицам. С песнями и улыбкой идет в светлое будущее. Безвозмездно, осознанно сотни ребят готовы размахивать флагами и поддерживать

курс на развитие. Ведь вспомнить, совсем недавно не сыскать было молодых, принимающих активное участие в жизни общества, сидели по подъездам, шатались по подворотням, не имели понятия о патриотизме, о своей стране, о своих героях. Омская молодежь это – кукуруза! Она яркая, веселая, необычная и может приносить много пользы! Нас, молодежь, любят и ценят, и сорняков среди нас нет! Молодой человек – это сгусток энергии, который рвется во все стороны сразу, натываясь на проблемы. В Омске активно создаются фабрики по переработке «молодой энергии» во благо общества. Омск – город молодых, активных и инициативных».

«Для молодежи г. Омска созданы благоприятные условия развития и их формирования в личностном плане. Статистические показатели говорят сами за себя. Молодежь Омска – это разносторонне развитые и активные люди. Существует множество учреждений, занимающихся молодежными вопросами. И основной задачей этих учреждений, я считаю, является привлечение и мотивирование молодежи. Молодежь, занимающаяся правильным и нужным делом – может многое!»

«Я могу оценить омскую молодежь, исходя из собственного круга общения (если не брать во внимание малый процент ярых активистов и явно преобладающую часть абсолютно аморфных представителей молодежи). Представляю мое окружение – мы осторожны по причине своей неопытности и действуем не торопясь, сопоставляя задачи и возможности. У молодых людей креативное видение проблем и их решения, но присутствует развязное поведение и некоторая безответственность в связи с тем, что зачастую мы не осознаём важности наших действий и бездействия» [3].

«Сегодня мы много говорим о молодежи, молодежной политике. Этот ресурс, который необходим Омской области. Я хочу сказать всем вам огромное спасибо...», — этими словами Губернатор Омской области В.И. Назаров открыл торжественную церемонию вручения ежегодной премии **лучшим представителям сферы молодежной политики**, внесшим наиболее весомый вклад в развитие и становление молодежи, решение социально-экономических проблем студентов и школьников [4].

Каждое новое поколение, каждая отдельная личность неизменно проходят свой путь освоения достижений культуры общества, в котором они рождаются и живут. Важен процесс социально организованного и контролируемого воздействия на личность со стороны общества и его структур.

Омск находится на восьмом месте в России по числу жителей. В Омской области проживает 1974820 жителей, из них 495 тысяч – молодежь. Это представители различных культур, социальных групп, молодежных течений и направлений.

Инициативы молодых, энергичных, целеустремленных активно поддерживаются властью. Растет уровень реализуемых проектов творческой молодежи, волонтеров, лидеров общественных организаций и объединений. Важно направить ее энергию в нужное русло. Эту задачу помогают решить такие масштабные проекты, как: конкурс лидеров студенческого самоуправления, конкурс студенческих активистов и другие, в которых молодые лидеры не остаются незамеченными – кто-то придумывает проекты, кто-то участвует в них, а кто-то совмещает и то, и другое.

При Омском городском Совете создан Молодежный парламент, в который вошли активные молодые омичи в возрасте от 14 до 30 лет. Парламент работает на общественных началах, обладает правом совещательного голоса и может вырабатывать для депутатов Городского Совета рекомендации по решению актуальных социальных задач, волнующих молодое поколение. Своих представителей в состав Молодежного парламента делегируют молодежные общественные движения, национально-культурные центры, предприятия и организации, студенческие советы ВУЗов и ССУЗов, КТОСы, политические партии. Создание Молодежного парламента – реальный шанс молодым и перспективным заявить о себе.

Такие понятия как патриотизм и национальная гордость в устах молодых приобретают новое звучание. И здесь необходимы формы и методы работы, близкие современной молодежи. Пропаганда таких ценностей, как честь, мужество и гордость за свою страну звучит особенно, когда о них говорят представители общественных организаций ветеранов войны и воинской службы, участники боевых действий. Ребята чувствуют свою значимость в сохранении лучших традиций, благодаря связи времен и поколений на примере таких молодежных патриотических акций как автопробег по местам воинской славы омичей, патриотичес-



ких акций, приуроченных к призыву на воинскую службу, установка мемориальных досок по увековечиванию памяти земляков.

Необходим принципиально новый подход к профилактической работе с теми, кто с малых лет лишен самого главного – любви и заботы близких людей. И здесь важно тесное взаимодействие всей социокультурной инфраструктуры. Приобщение ребят к культурному наследию, к общению с авторитетными и известными людьми, меняет мировоззрение подростков. Необходимо акцент на создание социально положительных ориентиров и самореализацию в них. А начинать нужно, прежде всего, с организации досуга. В сфере свободного времени происходит интенсивное развитие личности, основными факторами которого являются воспитание и окружающая среда, а культурная среда формирует личность значительно интенсивнее, чем стихийно складывающаяся.

Выступление В.В. Путина о роли нравственного, гражданского и патриотического воспитания молодого поколения позволяет говорить о том, что: именно молодому поколению принадлежит главенствующая роль в модернизации политической системы, обеспечении экономического роста и устойчивого развития страны. В понятие «проблемы молодежи» включаются и «проблемы науки, образования, демографической ситуации...».

Первостепенной задачей В.В. Путин считает вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь страны. Детские и молодежные общественные организации должны стать важным звеном поиска и поддержки инициативной и талантливой молодежи.

Большой потенциал имеют военно-патриотические организации, совмещающие физическое и духовное развитие молодого поколения.

Молодежь обладает огромным творческим, созидательным потенциалом, поэтому ей необходимо оказывать всю необходимую поддержку «... должны появиться молодые люди, которые мыслят не банально, а креативно, обладают современными знаниями и опытом... должны прийти молодые профессионалы, которые и поведут страну по пути модернизации», (из речи

В.В. Путина на VI Межрегиональной конференции региональных отделений Всероссийской политической партии «Единая Россия» Южного федерального округа под названием «Стратегия социально-экономического развития Юга России до 2020 года. Программа на 2011–2012 годы»).

Стремление к познавательной деятельности у молодежи заложено природой. «Наша система образования и воспитания должна отвечать вызовам нового времени... Предстоит серьезное обновление программы и методов работы ...». Одной из важнейших задач молодежной политики В. В. Путин считает предоставление равных возможностей молодежи для развития и реализации своего потенциала. «Нам надо выстроить такую модель государства, цивилизационной общности, с таким устройством, которая была бы абсолютна, равно привлекательная и гармонична для всех, кто считает Россию своей Родиной» [5].

Молодежь – это наиболее динамичная часть населения. Именно качество молодого поколения определяет успех и конкурентоспособность государства, но в то же время именно молодежь является наиболее уязвимой частью общества и именно ей требуется поддержка, поощрение, создание здоровой жизненной среды и надежных социальных гарантий.

Основные направления деятельности государства и общества в вопросах воспитания молодежи:

- вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь страны;

- развитие творческих способностей молодых людей;

- предоставление молодежи широких возможностей для личностной и профессиональной самореализации [6].

Молодости присущи энтузиазм, стремление к переменам, энергия, все это необходимо учитывать при формировании социокультурной среды региона. Именно на региональном уровне можно полнее учесть культурные запросы и духовные потребности приоритетных социальных групп, собрать все заинтересованные общественные силы, сконцентрировать усилия всех заинтересованных субъектов социально-культурной деятельности.

#### Библиографический список

1. Нравственный кризис. Материалы пресс-службы Общественной палаты РФ [Э/п]. – Р/д: <http://www.oprf.ru/ru/press/news/2008/newsitem/>
2. Генова, Н.М. Воспитание культурных ценностей и приоритетов современной молодежи в процессе реализации культурной политики. Региональная культурная политика: теория и технологии развития: сб. научно-метод. статей под ред. Г.Г. Волощенко и др. / Н.М. Генова, А.Е. Воловикова. – Омск, 2010.
3. [Э/п]. – Р/д: <http://www.common-in-web.ru/explore/member/omsk/mol>
4. [Э/п]. – Р/д: <http://ligamol55.ru/?view=11075806>
5. [Э/п]. – Р/д: <http://www.putin2012.ru>
6. Зеленкова, М.М. Будущее молодежной политики в России (анализ предвыборных выступлений В.В. Путина) // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4. – Ч. 1.

#### Bibliography

1. Nравstvenniy krizis. Materiali press-sluzhb Obshchestvennoy palati RF [Eh/r]. – R/d: <http://www.oprf.ru/ru/press/news/2008/newsitem/>
2. Genova, N.M. Vospitanie kulturnykh cennostey i prioritetoв sovremennoy molodezhi v processe realizacii kulturnoy politiki. Regionalnaya kulturnaya politika: teoriya i tekhnologii razvitiya: sb. nauchno-metod. statej pod red. G.G. Voloshenko i dr. / N.M. Genova, A.E. Volovikova. – Omsk, 2010.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://www.common-in-web.ru/explore/member/omsk/mol>
4. [Eh/r]. – R/d: <http://ligamol55.ru/?view=11075806>
5. [Eh/r]. – R/d: <http://www.putin2012.ru>
6. Zelenkova, M.M. Buduthee molodezhnoy politiki v Rossii (analiz predvibornikh vihstupleniy V.V. Putina) // Fundamentalnihe issledovaniya. – 2013. – № 4. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 11.02.14

УДК 378.5

**Seryogin N.V. INTRODUCTION TO PSYCHODIDACTICS OF MUSICAL ACTIVITY.** In the article the psychodidactics of musical activity at the present stage of interdisciplinary cooperation and mutual enrichment by knowledge of pedagogy, psychology, music education, upbringing, professional development for the purpose of enriching and deepening of knowledge of the studied phenomena, development of the corresponding methods of research and practical application of the gained knowledge is analyzed.

**Key words:** musical-performing and pedagogical activity, psychodidactics, diagnostics, forecasting, professionally important qualities, musicality, research process.

**Н.В. Серегин**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [SereginNV@yandex.ru](mailto:SereginNV@yandex.ru)

## ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОДИДАКТИКУ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется психодидактика музыкальной деятельности на современном этапе междисциплинарного сотрудничества и взаимообогащения знаниями педагогики, психологии, музыкального образования, воспитания, профессионального развития с целью расширения и углубления познания изучаемых явлений, выработки соответствующих методов исследования и практического применения полученных знаний.

**Ключевые слова:** музыкально-исполнительская и педагогическая деятельность, психодидактика, диагностика, прогнозирование, профессионально важные качества, музыкальность, научно-исследовательский процесс.

Актуальность исследования психодидактики музыкальной деятельности состоит в том, что это направление включает важнейшие научные познания в музыкально-эстетической деятельности и психолого-педагогическом развитии личности, формировании современного образовательно-воспитательного процесса и профессионально важных качеств, диагностике, прогнозировании и мониторинге музыкально-исполнительского и педагогического процесса.

Наряду с этими фундаментальными вопросами психодидактика музыкальной деятельности анализирует развитие собственных объектно-предметных основ и связей: реалии музыкально-педагогического процесса, диагностика индивидуальных различий в музыкально-исполнительской деятельности, совокупность и синтез задатков, склонностей, музыкальных способностей, входящих на понимание структуры профессионально важных качеств музыканта-исполнителя и основных компонентов исполнительского и педагогического мастерства. Это весьма важно в связи с постоянной эволюцией социально-культурных и личностных аспектов функционирования искусства и человека [1].

Обыденное сознание и научно-исследовательские изыскания представили сотни доказательств многоаспектных возможностей музыки. Констатированные факты подтверждают, что музыкальное искусство занимает важное место в человеческой коммуникации. Прежде всего, музыка развивает, формирует образовательный и воспитательный потенциал личности, влияет на становление и развитие восприятия и мышления человека, его ценностных ориентаций [2; 3]. Знания о многообразии воздействия музыки на жизнь человека постоянно обогащаются самыми разными исследованиями по различным научным специальностям. До конца не реализованы самые элементарные и давно известные возможности музыки влиять на настроение человека, побуждать его к действию или способствовать релаксации. Музыка, также, является одним из критериев социальной аффилиации, которая помогает идентифицироваться с определенной социальной группой или чувствовать свою отстраненность от нее [4]. И здесь раскрываются совершенно необходимые для такого рода коммуникации целевые, содержательные, результативные показатели. Завязывание и поддержание отношений с другими людьми на фоне музыкальной деятельности могут преследовать весьма различные цели, включая такие, как «произвести впечатление», «властвовать над другими», «получить или оказывать помощь», «сформировать определенное чувство восприятия», «направить мышление» и пр. Аффилиацией (контактом, общением) определяются социальные взаимодействия, имеющие повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание их заключается в общении с другими людьми (в том числе с людьми незнакомыми или малознакомыми) на фоне определённой деятельности, события, которые обеспечивают такое его поддержание, которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны [5].

Психология и педагогика, исследуя человека, возможности его профессиональной и социальной деятельности, чрезвычайно заинтересованы во включении музыки в круг научных интересов. Музыка все более настойчиво привлекает к себе интерес психологов и педагогов в силу целого ряда своих свойств. Она удивительно эффективно оказывает влияние на развитие и функционирование механизмов обучения, памяти, восприятия, поведения, эмоций, интеллекта, языка, развития, образования, психотерапии. Особую роль здесь играют неисчерпаемые возможности музыки оказывать опосредующее воздействие. Возрастная музыкальная педагогика имеет перспективы их использования. Исключительное значение имеет профессиональное развитие музыканта – особая область, дающая исследователям возможность познать структуру профессионально важных ка-

честв, их формирование на основе задатков, склонностей, способностей.

К педагогике и психологии часто обращаются не только исследователи, но и профессиональные музыканты, любители, пытливые люди. Большинство из них преподают в различных учреждениях культуры и искусства, являются музыкальными воспитателями подрастающих поколений. Исполнители, преподаватели, воспитатели ищут пути развития профессиональных умений и навыков, улучшения исполнительских и педагогических технологий в практической деятельности, познания себя как личности. Психодидактика музыкальной деятельности исследует наиболее важные темы, помогающие ответить на вопросы, возникающие в процессе этих поисков. Она помогает познать связь психических функций, на которых основываются все не только музыкальные, но и жизненные явления, исследовать функционирование музыки, психологию занимающихся музыкой людей, причины различного воздействия музыки и ее выразительности.

Психодидактика музыкальной деятельности начала развиваться в отдельных дисциплинах с конца XIX века. Именно тогда сложилась и закрепились в сознании позитивистская методология общей психологии и господствовавшие атомистические традиции. Началась экспериментально-лабораторная работа, послужившая источником развития предмета и методов музыкальной психологии. В качестве предмета первых психофизиологических работ Г. Гельмгольца и К. Штумпфа выступают музыкальный звук и слух человека (отдельные свойства звука, работа слухового органа, функции и механизмы музыкального слуха). [6] В нашей стране истоки музыкальной психологии находятся в работах И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, Н.А. Бернштейна и других ученых-физиологов. Музыкальная проблематика лежала на периферии главных научных интересов большинства из этих исследователей. В то же время, они изучали проблемы психомоторики, идеомоторики, теории построения движений и многие другие, которые легли в основу объяснения процессов музыкально-исполнительской деятельности. К таковым относятся операционально-технический аспект деятельности, координация исполнительских движений, процесс образования исполнительского навыка и изучения лечебного воздействия музыки.

Долгое время музыкальная психология развивается в двух направлениях: психологии творчества и психологии искусства. Важным, с точки зрения эволюции предмета музыкальной психологии, является тот факт, что в центре изучения находится художественное произведение.

В 20-60-е годы XX века – новый импульс в развитие музыкальной психологии привнесла гештальт-психология. Она формирует принцип целостного, системного подхода к изучаемому явлению, который вводится в научный оборот и расширяет возможность изучения музыкального восприятия, творчества, способностей. В отечественной науке в этот период проводятся исследования в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В работах последователей личностно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна и, позднее, теории деятельности А.Н. Леонтьева развиваются принципы целостности, системности, причинности. Научные труды актуализируются необходимостью изучения переживаний человека в контексте его деятельности, появляется видение функции переживания, вариативность ее сигнализирования о личностном смысле событий.

Параллельно, вследствие ориентации на физиолого-психологический аспект исследований музыкальных феноменов, особый интерес для изучения занимает психомоторика музыкально-исполнительской деятельности, исследование слухового восприятия и развития слуха. Всё больше проявляется индивидуальность, личность, возможности её развития во всём многообразии формирующихся педагогических технологий.

Огромное влияние на развитие предметной области оказала музыкальная педагогика, которая пробудила интерес к изучению специфики способностей и их развития. Музыкальная психология как узкая специфическая область, изучающая только психологическую природу элементов музыкального языка и музыкально-выразительных средств, где предметом изучения была сама музыка, исследование ее функционирования, причин различного воздействия ее выразительности на психические функции человека оснастилась личностью. И эту личность необходимо воспитывать, формировать образовательный процесс общего, специального и профессионального развития.

С 60-х годов начинается переход к субъектной парадигме, позволивший в разных аспектах изучать психические и педагогические процессы, участвующие в создании, воспроизведении и восприятии музыкального произведения и в целом развивающий комплексный подход к изучению субъекта музыкальной деятельности и сознания (композитора – исполнителя – слушателя, учителя-ученика). Этому способствовала пришедшая на смену позитивистской, гуманистическая традиция и постепенный переход к личностно-ориентированной, субъектной парадигме, ориентированной на общечеловеческие ценности как в науке, так и в искусстве. Накопленный научный опыт приводит к бурному развитию во всех областях знаний. Обнаруживается общая тенденция к синтезу различных наук, происходит сближение и взаимодействие искусства, педагогики и психологии.

Актуальной становится неудовлетворенность механистическим и материалистическим характером культуры. Психолого-педагогическое познание и объяснение музыкальных процессов уже не поддается только естественнонаучным методам. На смену им приходит теория и практика гуманизма, синтезирующие психолого-педагогические знания с вновь открывающимися знаниями о человеке и мироздании. Формируются обновленные идеи просвещения, самораскрытия творческой личности, гедонизма и изотерической силы музыки. Эти идеи с воодушевлением воспринимаются педагогией. Вследствие общенаучной и культурной антирационалистической, антиинтеллектуальной волны, в центре изучения оказывается творческая личность с ее переживанием, постижением личностного смысла, интуицией и воображением. Предметная область теперь определяется такими понятиями, как целостность, системность, субъектность, а методологическая, наряду с экспериментальными, объективными данными, начинает апеллировать к феноменам переживания и личностного опыта.

Музыкальная педагогика и психология начинает заниматься решением практических вопросов и развивается дальше именно как практически ориентированная научная область. Активно начинает расширяться и развиваться практическое применение музыкально-психологической и педагогической проблематики, получает свой официальный статус музыкотерапия. За рубежом идет работа по внедрению ее в медицинскую и психотерапевтическую практику; психологические личностно-ориентированные тренинги часто включают музыкальный материал, который обеспечивает самовыражение человека, усиливает или успокаивает эмоции, продлевает определенное настроение, помогает найти личностный смысл в происходящем с человеком.

На современном этапе можно говорить о междисциплинарном сотрудничестве и взаимообогащении полученными знаниями в рамках психодидактики музыкальной деятельности, включающей в круг своих интересов все достижения педагогики и психологии музыкальной деятельности, музыкального образования, воспитания, профессионального развития. Это необходимо для расширения и углубления познания изучаемых явлений, выработки соответствующих методов исследования и практического применения полученных знаний.

Профессиональная деятельность выпускников музыкальных школ, колледжей и вузов осуществляется в сферах исполнительской, преподавательской и социально-культурной деятельности, связанных с профессиональным музыкальным искусством, а также в сфере общего эстетического образования и воспитания. В связи с этим не вызывает сомнений необходимость получения обучающимися различного рода психолого-педагогических знаний, неотъемлемых от успешной исполнительской и педагогической деятельности. Психолого-педагогическая подготовка предполагает единство научно-теоретических знаний и практических навыков будущих исполнителей и преподавателей.

До настоящего времени определенная трудность в приобретении и освоении психолого-педагогических знаний и умений,

а также в овладении соответствующими профессиональными качествами представлялась в связи с отсутствием учебников и учебных пособий, имеющих структурированный и систематизированный материал для конкретного направления и профиля обучающихся. Сегодня появляется определённая возможность для подбора учебных пособий и монографий весьма приближенных к необходимому уровню. Как и прежде приходится использовать учебники по общей психологии (или психологии человека), общей педагогике, возрастной (или детской) и педагогической психологии, которые постоянно обновляются и дополняются новыми сведениями. Кроме этого рекомендуются учебные пособия А.П. Готсдинера «Музыкальная психология», В.И. Петрушина «Музыкальная психология», Л.Л. Бочкарева «Психология музыкальной деятельности», А.З. Зака «Психология преподавания музыки», которые являются хрестоматийными источниками информации для начинающих. Используются отдельные научные работы, монографии и статьи выдающихся психологов, музыковедов и педагогов по тематике, соответствующей изучаемому материалу.

Для современного многоуровневого подхода, предполагающего наряду с технологическим серьезное исследовательское развитие профессионала, необходимо дальнейшее расширение знания поля: структурирования, систематизации и конкретизации современных источников и достижений теории, методики, практики музыкального образования, воспитания, исполнительства, специальных и общих исследований педагогики, психологии, смежных областей научных изысканий. В связи с этим возникла необходимость формирования теоретического и учебно-методического материала, исследующего современный психолого-педагогический процесс в сфере музыкальной деятельности и дающего конкретные основания для развития методики и практики.

При работе с исследовательским материалом, прежде всего, выяснилось формирование нового перспективного с точки зрения музыкальной деятельности направления – психодидактики. Это направление включает представления, которые чрезвычайно важны для музыкальной психологии и педагогики: о сущности сознания; о взаимоотношениях сознательных и бессознательных процессов; о роли самосознания в поведении человека, в развитии его личности; о психологических основах профессионального творчества; о психологии межличностных отношений, области эмоциональной сферы личности, о познавательных процессах; о проблемах психологии музыкального (исполнительского, композиторского) творчества и музыкального восприятия; о владении приемами психической саморегуляции.

Для понимания сущности традиций, складывающихся в музыкальной культуре, были исследованы исторические подходы, в основе которых лежит психолого-педагогическое развитие личности – музыкально-эстетическая деятельность. Психодидактика музыкальной деятельности основывается на музыкально-эстетическом воспитании. Это направление представляется целенаправленным процессом формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты. Здесь важно знание содержательных фактов, формирующихся историей становления и развития музыкальной культуры. Именно здесь заложены элементы, лежащие в основе музыкальной деятельности. Их анализ позволяет получить материал для педагогики и психологии музыкальной деятельности.

Профессиональная направленность требует погружения в психологию и педагогику формирования современного образовательного процесса в сфере музыкальной деятельности. Современная парадигма образования ориентируется на интеллектуальное и нравственное развитие подрастающего поколения, целенаправленное формирование критического и творческого мышления, на информационную компетентность обучающихся, на формирование способности быстрой социальной адаптации в изменяющемся мире. И здесь для нас важнейшим явилось обоснование того, что музыкальная деятельность сама по себе обладает мощными психолого-педагогическими факторами. Соответственно, развивающие и адаптационные возможности музыкальной деятельности ярче реализуются в условиях психолого-дидактической парадигмы. Именно в художественном творчестве возникает тесная взаимосвязь педагогики и психологии, обогащенная развивающими возможностями искусства. Такое взаимодействие ещё глубже обосновывает основные идеи раз-

визающего образования, заложенного в интеграции психологии и дидактики. Психодидактика художественного творчества меняет приоритеты образования, воспитания и познания сущности искусства. Взаимоотношения между психологией и дидактикой, между психодидактикой и художественным творчеством выявляют глубинные свойства личности в процессе познания искусства. При построении педагогического процесса и подготовке учебно-методических материалов по направлению искусства и культуры происходит опора на развивающее обучение. Художественное образование в этом случае строится на глубоком знании и грамотном использовании психологических закономерностей развития человека [7; 8].

Анализируя аспекты психодидактики музыкального образования, мы выходим на необходимость определения профессионально важных для конкретной музыкальной деятельности качеств. Здесь потребовалась опора на целостный, интегративный принцип исследования музыкально-психологических явлений, который превращает учебный процесс в исследовательский, творческий. Связь музыкальной педагогики с психологией особенно ярко проявляется в области психолого-педагогической диагностики. Мы выяснили, что в педагогике музыкального образования феноменологический уровень диагностики имеет педагогическую природу. Технологический уровень связи педагогики музыкального образования с психологической диагностикой проявляется в использовании музыкантом-педагогом конкретных психологических методов и методик. Многие из них позднее становятся диагностическими тренингами музыканта-исполнителя. Направленность педагогического процесса на развитие учащихся, а также выполнение самой музыкой таких функций, как компенсаторная, катарсическая, гармонизирующая, роднят музыкально-образовательный процесс с практической психологией. Методико-дидактические взаимосвязи педагогики музыкального образования с психологией проявляются в том, что для преобразования педагогического процесса применяются средства и методы психологической коррекции и психотерапии, педагогами активно осваиваются современные психотехнологии. Целенаправленность педагогического процесса на развитие учащихся конкретизируется формирующимися у них качествами. Диагностика, прогнозирование и мониторинг в педагогическом процессе помогают определить профессионально важные для конкретной музыкальной деятельности качества.

Анализируя сущность диагностики, прогнозирования и мониторинга, мы получаем содержание деятельности по распознаванию состояний, изменений, происходящих в объекте-субъекте диагностики, результата педагогического и музыкально-исполнительского процесса. Возникает перспектива прогнозирования, которая понимается нами как предвидение будущих изменений в развитии, образовании, формировании личности; определение путей совершенствования личности; проектирование хода развития педагогического и музыкально-исполнительского процесса.

Педагог, систематически изучая учащихся, учитывает закономерности развития личности; распознает внутренний мир ребенка, который необходимо учитывать в организации процессов обучения и воспитания при прогнозировании поведения и деятельности воспитанного; сопоставляет разнообразные взаимосвязи, взаимодействия, взаимообусловленности качеств, свойств личности; учитывает их взаимокompенсации, которые создают в каждый данный момент «новый узор» гармонии данной личности в данных условиях. Все это создает почву для прогностической деятельности.

Музыкант-исполнитель формирует свой прогностический аппарат на основе диагностической карты, которая формируется у него спонтанно, либо в процессе теоретической, научно-исследовательской работы. В процессе нашего анализа выяснилось, что чаще всего диагностируется «западающее звено», от которого происходит нарушение гармонии личности. Отсюда делается вывод, что прогнозирование логично строить по линии проектирования путей восстановления гармонии, исправления искривлений, восстановления и создания здорового стереотипа вместо негативного. Складывается принцип психодидактики музыкальной деятельности: диагноз – по «западающему звену», прогноз – по комплексу профессионально важных качеств личности. Здесь могут быть выделены два направления: «подтягивание западающего звена» или компенсация его за счет развития «соседних звеньев».

Научнообоснованное, поэтапное проведение мониторинга качества обучения позволяет совершенствовать научную орга-

низацию труда в музыкально-исполнительской и педагогической деятельности обучающихся и преподавателей, повысить качество приобретения музыкально-исполнительских навыков, содержания обучения и эффективность управления на всех уровнях образовательного и музыкально-исполнительского процесса.

В результате мониторинга музыкально-исполнительской и педагогической деятельности констатируется, что успешность их выполнения определяется не какими-либо отдельными способностями, а сочетанием способностей, своеобразным у каждого человека, характеризующим его как личность и формирующим профессионально важные качества. Исследователи представляют всю совокупность психолого-педагогических и психофизиологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность построения учебно-воспитательного процесса, обучения и реальной деятельности. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психолого-педагогического анализа деятельности и составления ее профессиональной программы [9].

Профессионально важные качества включают в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности. Кроме собственно психических свойств (индивидуально-психологических особенностей) отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и некоторые внеспсихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. На основе такого анализа нами представлены перспективы психолого-педагогического профессионального отбора, который целесообразен и эффективен при выполнении конкретных условий. Сделан вывод, что важной целью проведения профориентационных мероприятий является удовлетворенность конкретной профессиональной деятельностью и профессиональная адаптация. Профессиональная, производственная и социальная адаптация – это система мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей к активному творческому труду, достижению высокого уровня профессионализма [10].

Проанализированный нами процесс формирования профессионально важных качеств музыканта позволил конкретизировать объект и предмет психодидактики музыкальной деятельности. Этот процесс необходим и важен в научно-исследовательской работе. Он помогает наметить цель, конкретизировать тему, ее основные проблемы и методы исследования. Анализ реального состояния музыкально-педагогического и исполнительского процесса, опытно-экспериментальная работа уточняют диагностические параметры индивидуальных различий в психодидактике музыкальной деятельности.

Научно-исследовательский процесс позволяет уточнить структуру профессионально важных качеств музыканта-исполнителя. При этом, по мере углубления исследовательского процесса, рассмотрение способностей и профессионально важных качеств представляется уже не как единым и неделимым, а многокомпонентным по составу. Эти явления углубляют свою важность для разработки конкретных путей выявления и развития того или иного качества у конкретного музыканта при организации музыкально-педагогической и исполнительской деятельности. Эти пути определяются после того, как становится понятно, какие из компонентов структуры качества развиты недостаточно.

В процессе анализа исследовательского материала конкретизировано содержание музыкальности как основы музыкально-исполнительской деятельности. Такая конкретизация показала свою важность при анализе вопроса профессионального отбора компонентов исполнительского и педагогического мастерства. Подтвердилась идея о том, что сущность формирования исполнительского и педагогического мастерства связана с развитием музыкальности и заключается в непрерывном процессе: обучения и самообучения, репетиционной и концертно-исполнительской деятельности, диагностики и прогнозирования. Особую важность приобретает содержание учебно-воспитательного процесса, где решаются задачи профессионального обучения и общие психолого-педагогические вопросы, формирующие плацдарм для подготовки и развития мастера – музыканта, педагога, исполнителя и исследователя.

## Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 2008.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для вузов. – М., 2008.
3. Суслова, Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / Н.В. Суслова, В.М. Подуровский. – М., 2001.
4. Белинская, Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений : диссертация ... доктора психологических наук. – М., 2006.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. – М., 1986.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 2003.
7. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М., 1994.
8. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. – М., 2011.
9. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2001.
10. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб., 2008.

## Bibliography

1. Vihotskiy, L.S. Psikhologiya iskusstva. – M., 2008.
2. Petrushin, V.I. Muzikalnaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2008.
3. Suslova, N.V. Psikhologicheskaya korrekciya muzikalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti / N.V. Suslova, V.M. Podurovskiy. – M., 2001.
4. Belinskaya, E.P. Identichnost' lichnosti v usloviyakh socialnykh izmeneniy : dissertatsiya ... doktora psikhologicheskikh nauk. – M., 2006.
5. Khekhauzen, Kh. Motivatsiya i deyatel'nost': v 2 t. – M., 1986.
6. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey. – M., 2003.
7. Cihpin, G.M. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti: problemih, suzheniya, mneniya. – M., 1994.
8. Cihpin, G.M. Scenicheskoe volnenie i drugie aspektih psikhologii ispolnitel'skoy deyatel'nosti. – M., 2011.
9. Bodrov, V.A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti. – M., 2001.
10. Il'in, E.P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 25.12.13

УДК 378.14

*Belskaya E.V. DEVELOPING AN EAR FOR MUSIC AMONG STUDENTS MAJORING IN ACTING.* The article includes the description of forms and methods of classroom work between a teacher and a student and that of extracurricular independent work of a student aimed at developing singing voice and an ear for music.

**Key words:** developing a voice, developing an ear for music, independent work.

**Е.В. Бельская, доц. каф. академического хора АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ah@agaki.ru**

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У СТУДЕНТОВ АКТЁРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье описаны формы и методы аудиторной работы студента с педагогом и внеаудиторной самостоятельной работы студента по развитию певческого голоса и музыкального слуха.

**Ключевые слова:** развитие голоса, развитие слуха, самостоятельная работа.

По требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования у студентов актёрской специализации должно быть сформировано профессиональное певческое голосообразование. Будущие актёры должны владеть определённой базовой постановкой голоса, и достаточно хорошими навыками ансамблевого пения.

Базовая постановка голоса – это выработка определённых характеристик, которые являются обязательными для любого вокала. Основные характеристики поставленного голоса – это ощущение *опоры дыхания* и отсутствие каких-либо вокальных зажимов. В базовую постановку входит нахождение качественного звучания голоса при помощи работы над опорой и регулировки тембровых характеристик на примарных (наиболее удобных) тонах. Это начальный этап. Следующий этап предполагает увеличение диапазона голоса, преодоление регистрового порога с обязательным сохранением и улучшением тембральных качеств, полученных на первом этапе.

Как показывает практика, освоение студентом базовых умений и навыков в постановке голоса вполне хватает для успешной работы в драматическом театре. Подобная вокальная подготовка актёра вполне отвечает всем требованиям, которые предъявляет современный драматический театр.

Возможна ли, и нужна ли самостоятельная работа студента актёрского факультета при изучении вокальных дисциплин? В советской вокальной академической методике самостоятельная работа, особенно на начальном этапе обучения не только не приветствовалась, но и просто запрещалась. Считалось, что на первых курсах музыкальных училищ и консерваторий студент ещё не обладает внутренним эталоном качественного звучания и, занимаясь пением самостоятельно, может «напеть» себе не тот звук, который нужен с точки зрения педагога. Самостоятельно студент может выучить только текст произведения и мелодию, если он владеет игрой на фортепиано. Но на вокальные

отделения музыкальных учебных заведений принимались и принимаются юноши и девушки с ярко выраженной музыкальностью и обладающие профессиональными голосовыми данными.

На актёрскую специализацию поступают молодые люди, как имеющие разный уровень довузовской музыкальной подготовки, так и не имеющие её вообще. Так же различается у первокурсников степень развития музыкального слуха. Поэтому требуется индивидуальный подход к каждому студенту.

Есть разные причины так называемого отсутствия музыкального слуха. Они бывают как физиологические, так и психологические:

- отсутствие необходимых знаний о строении голоса и мышечных навыков при преодолении регистрового порога;
- зажимами мышц нижней челюсти и гортани в результате очень большого вдоха;
- стрессовая ситуация – публичное пение;
- неправильная установка: хорошее пение – это громкое пение. В результате возникают те же мышечные зажимы.

Всё это может являться причиной фальшивого пения и у человека с хорошим слухом, который слышит, что он поёт фальшиво. В этом случае нужно дать студенту определённый объём теоретических знаний и убирать имеющиеся вокальные и психологические зажимы. Но бывает, что у человека не развит музыкальный слух, то есть у него не возникает никаких пространственных ассоциаций со словами *ниже и выше*, сказанных применительно к его голосу. На музыкальный факультет его не примут ни при каких обстоятельствах, посоветуют поступать в другое учебное заведение, скажем, в кулинарный техникум. Поэтому в методических разработках по развитию голоса не встречается советов по развитию слуха. На музыкальных факультетах никто не занимается развитием слуха. Однозначно считается, что учиться петь имеет право человек, обладающий музыкальным слухом. Но, как показывает опыт автора статьи, возможно

развитие музыкального и вокального слуха в таких, казалось бы, безвыходных ситуациях. И развитие слуха в таких случаях тоже зависит от развития голоса. То есть: развиваем голос, убираем психологические и голосовые мышечные зажимы – проявляется, развивается музыкальный слух.

Среди студентов актёрской специализации такие случаи не являются редкостью. На каждом курсе есть люди, у которых не проявлен музыкальный слух. При поступлении они показали свою актёрскую одарённость, яркую эмоциональность, они понравились художественному руководителю курса, так что педагогу по вокалу остаётся только одно – искать и развивать музыкальные способности этих студентов. Здесь необходима особая, «довокальная» начальная стадия, на которой работа по развитию голоса идёт параллельно с развитием музыкального и вокального слуха. На этой стадии решаются многие технологические и эстетические задачи, связанные с возникновением новой *певческой* функции голосового аппарата. Формирование и развитие новых навыков всех органов голосового аппарата обязательно приводит к развитию музыкального слуха.

Голос и слух – это две неразрывные части единой системы звуковой передачи информации. Голос может выразить только то, что вошло в мозг через слух или то, что возникло в мозгу, благодаря слуховой информации. Человек, не слушающий музыку, не подружившийся с ней в детстве, вырастает музыкально глухим. У такого человека нет музыкальных представлений, которые он мог бы выразить голосом. Исследования психолингвистов, которые наблюдали детей, выросших в изоляции и поэтому не умеющих говорить, указали на то, что если в надлежащее время не произошло овладения языком, участок мозга, в норме предназначенный для речи, может подвергнуться функциональной атрофии. (Исследования были изложены в книге американских авторов Ф. Блума, А. Лейзерсона и Л. Хофстедтер [1]). По аналогии с речью можно предположить, что если у ребёнка не развивать музыкальные способности, то через несколько лет у взрослого человека эти способности могут быть атрофированы. Причём ни исследование музыкальных способностей после повреждения мозга, ни изучение музыкального восприятия у здоровых людей не позволило связать эти способности с тем или иным полушарием. Составляющие музыки разнообразны и сложны: мелодия, звуковысотность, тембр, гармония, ритм. Ни у левого, ни у правого полушария нет главенствующей роли в осуществлении музыкальных функций.

Голос с раннего детства формируется подражательно. Ребёнок подражает голосам отца, матери, и другим членам семьи, а эти голоса могут иметь свои недостатки или проблемы. В процессе взросления ребёнка прибавляются другие образцы для подражания – учителя, сверстники, солисты любимых рок-групп и т. д. В современном человеческом обществе голос является объектом постоянных запретов и ограничений. Не умеешь петь – лучше помолчи. Нельзя говорить громко, эмоционально, тихий голос считается проявлением благовоспитанности и самообладания. Школьники уже в средних классах не могут громко и выразительно прочитать стихотворение или прозу – голос не имеет способности к модулированию, т.е. голос теряет способность выражать эмоции. А часы, отведённые на уроки музыки в общеобразовательных школах, не могут обеспечить развитие музыкального слуха. В результате взрослый человек имеет речевой и певческий голос, который может абсолютно не соответствовать природе его голосового аппарата.

Студентка С. в начале первого курса имела «сипоток» в разговорном голосе, что наводило на мысль о «прокуренном басы», хотя эта скромная 17-летняя девушка никогда не курила. Певческий же голос состоял из сплошного сипа, при диапазоне 5-6 звуков. При попытках взять звуки ниже или выше этих нот, гортань издавала такие громкие и резкие звуки, от которых желание петь у студентки тут же пропадало. К концу второго года работы над голосом сип почти пропал (иногда появлялся на некоторых звуках), диапазон вырос до полутора октав. В процессе работы проявился хороший музыкальный слух.

Студентка Т. – крупная, высокая девушка – говорила и пела (она окончила музыкальную школу) таким высоким и тоненьким голоском, что это вызывало комический эффект. К концу первого курса, в результате включения в работу грудного резонатора, оказалось, что Т. обладает довольно большим и красивым меццо-сопрано, что вполне соответствовало её внешнему виду.

Зажатый психологическими и социальными тисками голос оказывает отрицательное воздействие на слух. По всей види-

мости, срабатывает правило обратной связи: сначала слух пробуждает голос, а потом голос действует на слух. Слово «зажатым» используется здесь не в образном и переносном смысле, а в буквальном. Голос (не только певческий, но и разговорный) суживается до предела. У автора статьи был опыт работы со студентами – юношами, у которых уже закончилась мутация, но грудной резонатор в певческом звуке полностью отсутствовал. Мелодия любой песни умещалась на двух-трёх звуках. Именно в таких случаях понятие звуковысотности не может быть применимо: человек не понимает, что такое «*выше или ниже*» в отношении голоса. Нарушена координация между слухом и голосом. Слух не улавливает ни тембра фортепианного звучания, ни разницы между голосом преподавателя и звучанием собственного голоса. Традиционные приёмы по развитию певческого голоса, наработанные преподавателями музыкальных факультетов здесь бессильны. Мало того, попытки спеть обычные вокальные упражнения и распевки приводят к появлению новых психологических и мышечных зажимов. В таких случаях необходима работа, направленная на освобождение нижней челюсти, артикуляционная гимнастика, фонетические упражнения, осознание студентами некоторых процессов работы дыхания, гортани. И, конечно, необходимо слушать хороших певцов, слушать хорошую музыку. Такая работа приводит к тому, что вместе с развитием голоса, начинает проявляться музыкальный слух.

На этом этапе работы внеаудиторная самостоятельная работа студента просто необходима.

По поводу самостоятельной работы при развитии голоса в последнее время пишется довольно много. В.В. Емельянов – певец, вокальный педагог, методист, врач-фониатр, разработал многоуровневую обучающую программу «Фонетический метод развития голоса». Его кандидатская диссертация посвящена нахождению алгоритма самостоятельной работы для студентов музыкально-педагогических факультетов. Но, как было сказано выше, это студенты, имеющие развитый музыкальный слух. Есть достаточно полные мультимедийные учебники по самостоятельному обучению пению. Например, учебники А. Егоровой, Т. Рамзиной, С. Риггза. Огромный плюс этих учебников в том, что они снабжены аудио приложениями, так как при обучении пению только теоретической информации явно недостаточно.

Самостоятельная работа студента должна начинаться с первого, начального этапа постановки голоса.

На первых занятиях нужно дать студенту теоретический минимум. Во-первых, это – сведения о дыхании: как делать вокальный вдох и сколько брать воздуха. Если студент на занятиях с педагогом поймёт важность этих принципиальных моментов (как, сколько), то он успешно будет делать самостоятельно те упражнения, которые помогут ему выработать нужный тип дыхания.

Дыхание – фундамент голоса. Тот факт, что природа соединила главные функции организма, обеспечивающие выживание индивида, в одном органе, свидетельствует об огромной важности для человека голосовой функции, и зависимости её от законов дыхания. Дыхание очень тонко регулируется вегетативной нервной системой при помощи гладкой мускулатуры. Механизм образования звука (до конца неразгаданный учёными) является очень тонким, и любое грубое вмешательство со стороны произвольной (поперечнополосатой) мускулатуры оказывает отрицательное воздействие на качество звучания. При усилении воздушного давления, мембранозная часть трахеи (ряд исследователей полагают, что звук возникает в бронхиальной системе и в этой части трахеи, а голосовые складки его уже модулируют) начинает прилегать к передней стенке пищевода, что приводит к искажению звука.

Есть ещё очень важная причина того, что перебор воздуха при вдохе мешает пению и оказывается вредным для голоса. Во время активной работы (при молчании) дыхательный аппарат работает так: вдох – стенки грудной клетки расширяются, увеличивая объём грудной полости, а диафрагма опускается; выдох – стенки грудной клетки спадают, а диафрагма поднимается. Но при фонации (разговор или пение) работа межрёберной мускулатуры и диафрагмы заметно усложняется. Русский учёный-ларинголог и фониатр Л.Д. Работнов в результате своих исследований (в 1932 году был опубликован после 25-летней исследовательской работы труд «Основы физиологии и патологии голоса певцов») показал, что у певцов, обладающих высокой техникой голосообразования, стенки грудной клетки и живота во время фонации остаются неподвижными. Работнов назвал подоб-

ный тип дыхания парадоксальным. Во время фонации необходимо поддерживать определённый уровень подвязочного давления. Работнов считал, что регулирующая функция гладкой мускулатуры бронхов и диафрагмы наилучшим образом проявляется именно при неподвижности стенок грудной клетки и живота. Дальнейшие исследования работы диафрагмы во время фонации с помощью рентгеновского метода (проф. Н.И. Жинкин, 1958 г.) позволили обнаружить движения диафрагмы, которые он также назвал парадоксальными. Во время фонации диафрагма делала несколько «выдохов и вдохов». Дело в том, что различные гласные и согласные требуют создания различного подвязочного давления. В создании этого давления диафрагма и помогает, поднимаясь и опускаясь. Диафрагма, гортань, все резонаторы, рецепторы артикуляционных органов снабжены единой «системой управления», состоящей из многих чувствительных и двигательных нервов, сходящихся в центрах головного мозга. Есть прямая зависимость между певческим тоном диафрагмы и высоким положением мягкого нёба. При максимальном же вдохе, под влиянием сильного давления в лёгких и максимального раздвижения рёбер диафрагма уплотняется, опускается и не может совершать свои регулирующие, парадоксальные движения, которые имеют рефлекторную природу. Большой, максимальный вдох и есть то грубое вмешательство сознания в отлаженную работу рефлексов и работу гладкой мускулатуры.

На самой начальной стадии обучения необходимо объяснить студенту, что глубокий полный вдох мешает пению, приводит к появлению мышечных зажимов в горле и делает невозможным взятие высоких нот. Певческому вдоху нужно научиться, и после объяснения преподавателем, необходимо выполнять определённые упражнения самостоятельно.

Певческий вдох должен быть очень небольшой, это как бы легчайшее вдыхание нежнейшего аромата. Появляется ощущение расширения внутри носа, очень часто раздуваются ноздри, ощущается холодок на мягком нёбе и на задней стенке глотки. При таком вдохе расслабляется корень языка, опускается гортань и увеличивается полость в глубине рта (так называемый **полузевок**). Одновременно с вдохом напрягается тазовая диафрагма, благодаря чему устанавливается внутрибрюшное давление. После вдоха, как только студент ощутит мышечное напряжение (работает живот, а горло свободно!), нужно пропеть гласную «О», «А» или «Е» (оборотное). Необходимость задержки дыхания (момент между вдохом и начинающимся пением, т.е. фонационным выдохом), так же нужно объяснить студенту. Пропеть этот гласный звук нужно на самой удобной высоте и средней громкости. Но пропеть его нужно как можно дольше и ровнее. Пусть это будет 10-12 секунд, но они должны быть ровные по звучанию, т.е. должны соблюдаться ровность выдоха. После того, как студент научится петь гласные на удобных звуках, при почти неподвижных стенках груди и живота, можно переходить к более высоким и низким тонам, сохраняя при этом найденный тембр голоса. Для успешного освоения этого упражнения, нужно расслабиться физически и психологически: опустить плечи, принять удобное положение, думать не о 12 секундах, а чём-либо приятном.

Со временем, выполнение подобных упражнений подводит студента к опёртому звучанию, к пению на опоре. При опёртом звучании голос становится звонким, округлым, появляется вибрато. Чувство опоры не может быть врождённым, оно появляется по мере освоения вокальной техники. Выработывая у себя технические навыки, студент обязательно придёт к опоре, которая и есть совокупность этих навыков. Субъективное ощущение опоры у каждого студента может быть различно. Одни ощущают это как определённое напряжение дыхательных мышц и мышц брюшного пресса, другие как столб воздуха, идущий от диафрагмы в голову, третьи как устойчивое положение гортани. Все эти ощущения являются проявлением опоры звучания. Эти технические навыки, опробованные в классе с помощью педагога, необходимо закреплять в самостоятельной работе. Для достижения успеха в занятиях очень важен соответствующий психологический настрой. При выработке нового навыка необходимо забыть все текущие проблемы, внимание должно быть сосредоточено на правильном выполнении упражнения. Дыхание лёгкое, все мышцы, в первую очередь горла и артикуляционного аппарата расслаблены.

Следующий комплекс упражнений помогает справиться с проблемой раскрытия рта. Существует довольно распространённое заблуждение, что, чем больше раскрыт рот в области

передних зубов, тем лучше для голоса. Когда нам надо откусить большой кусок от большого яблока, рот мы раскрываем именно так. Но при таком раскрытии рта в области гортани возникает множество зажимов, удобное звукоизвлечение становится весьма проблематичным. Надо научиться раскрывать рот так, чтобы челюсть шла вниз, начиная от коренных зубов. Аналогично тому, как у нас раскрывается рот в конце акта зевания. Горло расслабляется, корень языка вместе с гортанью опускаются, при этом в глубине рта образуется пустое пространство – «внутренний рот». Этот «внутренний рот» надо научиться держать открытым без напряжения и зажимов. Именно такое расслабление нижней челюсти и раскрытие рта подключает к работе грудной резонатор, начинает звучать трахея, голос становится гораздо свободнее и насыщеннее. Чтобы студент лучше почувствовал раскрытие «внутреннего рта», можно использовать приём на закрытие этого рта. Нужно предложить ему попытаться произнести непрерывно согласную «К». Это не получится, так как корень языка перекрывает проход воздушному потоку. «Внутренний рот» закрыт.

Правильному раскрытию рта поможет комплекс упражнений «Артикуляционная гимнастика», разработанный В.В. Емельяновым [2]. В этой гимнастике даются упражнения не только на разработку мышц артикуляционного аппарата, но и для всех лицевых мышц. Выполнение этих упражнений поможет студенту сделать свои лицевые мышцы более независимыми друг от друга. Практика показывает, что у большинства молодых людей лицевые мышцы очень связаны между собой. При попытке расслабить горло и опустить челюсть одновременно опускаются все лицевые мышцы, и на лице появляется напряжённо-плаксивое выражение. А для выхода в головной резонатор, для удобного пропевания верхних нот нужно, чтобы мышцы верхней части лица были расслаблены. Мимические мышцы должны быть свободными, лицо – «светлым».

Также представляется необходимым поработать над разведением мышц «второго подбородка» и языка. При пении мышцы «второго подбородка» должны быть опущены вместе с челюстью и гортанью, а язык должен чётко и активно двигаться при произнесении согласных. Для достижения такой свободы используется длительное произнесение «Р» при опущенной челюсти.

Все варианты упражнений, описанные выше, относятся к числу «довокальных». Нельзя приступать к исполнению вокальных произведений, не подготовив, хотя бы в минимальной степени, свой голосовой аппарат. Это общее правило для людей всех творческих профессий. Великий польский композитор и пианист Ф. Шопен писал: «Самое главное – это простота. После того, как поиграешь громадное количество упражнений, появляется во всём своём очаровании простота, как венец искусства. Кто хочет добиться этого сразу, никогда не доберётся до неё; нельзя начинать с конца» [3, с. 177].

Первые вокальные произведения не должны быть сложны. Пение высоких и низких нот приводит к появлению новых зажимов. Над несложными песнями, студент может поработать самостоятельно ещё и потому, что современная звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура вполне доступна, у каждого студента есть ноутбук или смартфон. Можно записать в классе мелодию песни в удобной тональности и работать над песней самостоятельно.

Как было отмечено выше, параллельно с развитием голоса, по мере освобождения от мышечных зажимов голосового аппарата, начинает развиваться музыкальный слух. Студент начинает слышать, когда его голос не сливается со звуком инструмента, когда он начинает фальшивить. Чаще всего, в начале, он больше ощущает фальшь через появляющееся мышечное напряжение, чем через слух. Постепенно ухо всё больше и больше включается в аналитическую работу, студент начинает слышать не только фальшь, но и меняющийся тембр, т.е. начинает работать не только музыкальный слух, но и вокальный.

На занятиях по вокалу в классе студенты поют в сопровождении фортепиано. Но в театре им придётся петь под фонограмму. Поэтому во время обучения необходимо давать студентам возможность практики пения под фонограмму. Тем более, что сейчас можно найти почти любую фонограмму. В интернете также есть программы, с помощью которых фонограмму можно поднять или опустить до нужной тональности. Это, конечно, положительные моменты, которые способствуют популяризации певческого искусства, и увеличивают возможности самостоятельной работы студентов по развитию голоса и слуха.

## Библиографический список

1. Блум, Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. — М., 1988.
2. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. — СПб., 2000.
3. Шопен, Ф. Письма: в 2 т. — М., 1976. — Т. 1.

## Bibliography

1. Blum, F. *Mozg, rozum i povedenie* / F. Blum, A. Leyzerson, L. Khofstedter. — M., 1988.
2. Emeljanov, V.V. *Razvitie golosa. Koordinaciya i trening*. — SPb., 2000.
3. Shopen, F. *Pisjma: v 2 t.* — M., 1976. — T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 378.14

**Grynevych L.A. MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL CONTENTS WITH THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES WEB 2.0 IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article considers the Web 2.0 technology to implement it in the learning process with the aim of upgrading the educational content. The potential of the Web 2.0 technology in pedagogical practices, as well as possible mechanisms for the use of the Web 2.0 services for the expansion of new creative approaches to teaching are studied.

**Key words:** educational process, education, Web 2.0 educational technology, blog, Wiki.

**Л.А. Гриневич, канд. пед. наук, ст. преп. АГАКИ, E-mail: kuminoval@mail.ru**

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА С ВНЕДРЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматриваются технологии Web 2.0 для внедрения их в учебный процесс с целью модернизации образовательного контента. Возможности технологии Web 2.0, в педагогической практике, а так же возможные механизмы использования сервисов Web 2.0 для расширения новых творческих подходов к обучению.

**Ключевые слова:** учебный процесс, образование, образовательный контент технологии Web 2.0, блог, Wiki.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство.

В процессе модернизации образовательного контента одними из центральных оказываются вопросы формирования инновационных механизмов развития образования и управления инновационными процессами.

Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению учащегося в информационное общество и сетевое сообщество.

Сетевое сообщество — это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств. Благодаря сетевым связям самопроизвольно формируются новые социальные объединения. Благодаря сетевой поддержке перед сообществами обмена знаниями открываются новые возможности по представлению своих цифровых архивов и привлечению новых пользователей. С развитием компьютерных технологий у сообществ обмена знаниями появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление знаниями и использование этих знаний новичками, находящимися на периферии сообщества.

«Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для формирования следующих умений:

**Совместное мышление.** Наша познавательная, творческая и учебная деятельность изначально имеют сетевой и коллективный характер. Переход от эгоцентричной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности является важным этапом психологического развития личности.

**Толерантность.** Расширение горизонтов нашего общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Все чаще нашими партнерами в сетевой деятельности оказываются программные агенты. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними.

**Освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий.** От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте в одно и то же время. Каждый член сообщества может выполнять свои простые операции. Эта новая модель сетевого взаимодействия может использоваться в педагогической практике для освоения учениками идей децентрализации и экологических стратегий.

**Критичность мышления.** Коллективная деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий. Мы можем рассказывать студентам о том, что такое критическое мышление, а можем погрузить их в среду, где критическая дискуссия является обязательной» [2].

Существенный сдвиг в развитии Интернет произошел с появлением группы сервисов, основанных на активном участии пользователей в формировании контента. Основное внимание уделяется организации взаимодействия между пользователями сервиса в виде публичного обмена информационными ресурсами (текстовыми сообщениями, фотографиями, видеофрагментами и др.), взаимного оценивания и маркировки содержания. Эти сервисы получили название «социальных сервисов» и составили основу современной концепции развития сети Интернет, которая получила название Web 2.0. Основным источником информации в Web 2.0 являются обычные пользователи, каждый из которых может принять участие в развитии сети.

Технологии Web 2.0 сейчас напоминают огромную корпорацию знаний с привлечением пользователей из разных уголков мира. Однако данные технологии не являются только способом предоставления информации, они также предполагают сотрудничество заинтересованных пользователей в образовании информационно-коммуникативных ресурсов. Такое развитие сопровождается необходимостью в формировании новых инструментов манипуляции цифровыми данными и, несомненно, инструментами управления, полученными знаниями и опытом.



Возможности технологии Web 2.0, в педагогической практике предполагают:

1. *Использование сетевых сообществ для свободного распространения учебных материалов.* В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые можно использовать в учебных целях.

2. *Самостоятельное создание сетевых учебных материалов.* Каждый может не только получить доступ к цифровым лекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого содержания.

3. *Участие в новых формах деятельности без специальных знаний и навыков в области информатики.* Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов.

4. *Наблюдение за деятельностью участников сообщества.* Общение между людьми все чаще происходит не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью.

Технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни, как средства коммуникации (социальные сети: Facebook, Twitter, Вконтакте), быстрого поиска нужной информации, средства «коллективного авторства» (Wiki, блоги).

На основе технологии Wiki разработано достаточно много образовательных порталов, наиболее известные и широко используемые это:

Википедия – online-энциклопедия, написанная самими пользователями. Каждый посетитель сайта энциклопедии может внести свой вклад: подправить статью, добавить или удалить информацию.

Летописи – общенациональный образовательный проект с международным участием.

Wiki.vspu.ru – Портал образовательных ресурсов студентов и учителей. Совместная работа по разработке образовательных ресурсов, публикация материалов, обсуждение важных вопросов использования новых технологий в современном образовании.

Викизнание – проект по созданию большой, полной, современной, бесплатной, максимально свободно распространяемой гипертекстовой электронной энциклопедии.

Создание эффективной образовательной информационной среды на базе технологии Wiki позволяет:

- 1) осуществлять эффективное информационное взаимодействие;
- 2) обеспечивать доступ к информационным ресурсам всем участникам образовательного процесса;
- 3) организовывать эффективное управление и педагогическое наблюдение;
- 4) формировать сетевые сообщества обучающихся, для которых характерно: интенсивный обмен знаниями, высокая мотивация в постижении нового, взаимная поддержка, обмен опытом, самоорганизация.

Отличительной чертой сетевых коммуникаций 2.0 является единое пространство объектов обсуждения и самого обсуждения. Общение участников непосредственно связано с проектированием учебного материала.

Более того, всякое высказывание становится объектом, который может быть включен в проектирование. Текст, рисунок, схема, видеозапись, ссылка сохраняются и получают постоянный адрес.

Таким образом, у учебного сообщества появляется возможность отслеживать индивидуальные и групповые истории поведения. Это чрезвычайно важно для формирования долговременных отношений, все члены сетевых сообществ могут наблюдать за деятельностью друг друга. В рамках Wiki преподаватели могут просматривать и редактировать все существующие страницы, находить общие темы и показывать студентам, куда движутся партнеры и как можно с ними взаимодействовать.

Возможности технологии Wiki могут быть использованы в педагогической практике различными способами:

Во-первых, представление, расширение и аннотирование учебных материалов. Каждая статья в рамках Wiki связана со страницей обсуждения, которая может рассматриваться как дополнительная или оборотная сторона статьи. На этой оборотной стороне все заинтересованные участники могут оставлять свои комментарии и вести обсуждение. Электронный вариант представления учебных материалов дает учащимся возможность

проследить связи между текстами. Система обратных ссылок позволяет проследить, из каких материалов ссылки обращаются к данному автору.

Во-вторых, совместное создание виртуальных экскурсий.

В-третьих, коллективное создание творческих работ.

В-четвертых, коллективное создание учебных энциклопедий для педагогов, студентов.

Технологии Wiki целесообразно использовать в академическом образовательном процессе, в научных исследованиях, поскольку они дают большую свободу и студентам, и преподавателям, позволяя первым значительно расширить возможности самостоятельных занятий, а вторым – применять творческие подходы к обучению. Возможности использования Wiki в образовании не ограничены, однако наиболее эффективным будет использование данного сервиса на занятиях в качестве средства создания студенческих коллективных творческих проектов внутри группы, а также проектов со студентами из других групп. При создании совместных учебных проектов студенты не просто делятся информацией с партнерами, а работают над каким-либо проектом и достигают определенной поставленной цели.

Блогосфера как сервис Web 2.0 обозначает совокупность всех блогов как сообщество или социальную сеть. Существующие в мире десятки миллионов блогов обычно тесно связаны между собой, блогеры читают и комментируют друг друга, ссылаются друг на друга и таким образом создают свою субкультуру. Понятие блогосферы делает упор на одно из основных отличий блогов от обычных Web-страниц и интернет-форумов: связанные между собой блоги могут составлять динамичную всемирную информационную оболочку.

В связи с этим можно отметить возможности, предоставляемые блогами для образования, это: 1) блог группы; площадка для дискуссий по теме; 2) электронная тетрадь; 3) возможность для консультаций и получения дополнительных знаний; 4) рабочие и личные записки участников проекта; 5) исследования в рамках темы; 6) анкетирование; 7) интервьюирование.

Социальные сети – одна из форм представления технологии Wiki, так как функционирование социальных сетей основано на этой технологии: разметка, совместное редактирование. Однако их огромная популярность привела к обособлению от класса Wiki-ресурсов.

Мой мир – русскоязычная социальная сеть, соединяющая на странице пользователя действия на основных порталах Mail.ru.

Вконтакте – социальная сеть, российский аналог сервиса Facebook, третий по посещаемости сайт России.

Одноклассники – социальная сеть, используемая для поиска одноклассников, однокурсников, бывших выпускников и общения с ними.

Facebook – самая крупная социальная сеть в мире.

Преимущества использования социальных сетей в качестве учебной площадки следующие: 1) привычная среда для учащихся; 2) в социальной сети человек выступает под своим именем-фамилией; 3) технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент; 4) возможность совместной работы; 5) наличие стены, чата; 6) активность участников прослеживается через ленту друзей; 7) удобство использования для проведения проекта.

MindMaps (интеллект-карта) – способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем.

В контексте обучения, интеллект-карты можно использовать для следующих задач: конспектирование; учебников, книг, статей; лекций на слух; написание статей, рефератов, курсовых; анализ, понимание; запоминание.

Использование карт позволяет: лучше понять ход мыслей автора; увидеть логические ошибки и противоречия, которые автор допускает; лучше проанализировать текст; дополнить своими мыслями.

Прежде чем начинать обучение в формате Web 2.0, преподавателю нужно собрать все необходимые данные на различных сервисах и связать их сетью перекрестных ссылок. Изменение образовательного контента с использованием технологий Web 2.0. позволяет:

- внедрить системный подход к профессиональному созданию электронных методических материалов;
- усилить интегративную составляющую всех участников образовательного процесса;

- повысить качество электронного контента учебно-методического комплекса;
- повысить эффективность учебной деятельности обучающихся.

В таком случае технологии Web 2.0 предоставляют возможность обмена знаниями не только от преподавателя к студентам, но и между студентами и от студентов к преподавателям. Данное обстоятельство формирует высококачественную обра-

зовательную среду, так как появляется возможность при изучении курса задать вопрос не только преподавателю, но другим экспертам в изучаемой области.

Технологии Web 2.0 позволяют значительно повысить доступность программ обучения, вводить каталогизацию и рейтинговую оценку и многое другое для одной простой цели – повышения доступности и качества обучения.

#### Библиографический список

1. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. – М., 2006.
2. Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 [Э/п]. – Р/д: <http://pycode.ru/files/>
3. Филиппов, В.А. Информационные взаимодействия и Web-сервисы / В.А. Филиппов, Б.А. Щукин [и др.]. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Блум, Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М., 1988.
2. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – СПб., 2000.
3. Шопен, Ф. Письма: в 2 т. – М., 1976. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 378.14

### **Vernigora O.N. INDEPENDENT WORK OF CHOREOGRAPHY STUDENTS IN UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS AS A MEANS OF ACTUALIZATION PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE SPECIALIST.**

The article deals with realization of professional and personal potential choreography students in terms of the optimal use of forms outside the classroom during their independent work in the Institutes of Culture and Arts. The proposed teaching method is to develop a system of creative tasks for the choreography student, aimed at creating a common cultural and professional competence that would require the federal state educational standards of higher education.

**Key words:** competence, professional and personal potential, self-learning student, teaching and creative tasks, general cultural and professional competence.

*О.Н. Вернигора, ст. преп. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vernigora\_olga@mail.ru*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Статья посвящена проблеме актуализации профессионально-личностного потенциала студентов-хореографов в плане оптимального использования форм внеаудиторной самостоятельной работы в ВУЗах культуры и искусств. Предложенная педагогическая методика заключается в разработке системы творческих задач для студентов-хореографов, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии требований Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** компетентность, профессионально-личностный потенциал, самостоятельная работа студента, учебно-творческая задача (УТЗ), общекультурные и профессиональные компетенции.

Целью и миссией системы высшего образования является формирование интеллектуальной элиты страны и подготовка высококвалифицированных профессионалов для науки, образования, производства, медицины и, конечно, для социально-культурной сферы. Таким образом, проектирование образовательного процесса должно опираться на модель жизнедеятельности человека, включая и его работу по профессии. Важнейшим качеством интеллигента, квалифицированного специалиста, является компетентность – актуальное качество личности, проявляющееся через овладение им совокупности знаний и умений, применяемых на практике. Компетенции можно определить как способность (и готовность) к определенной деятельности с применением знаний, умений, навыков, включающих также профессионально-личностные качества. В понятие компетенции входят также социальная адаптация и опыт профессиональной или учебной деятельности. В совокупности эти компоненты формируют способность самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать сложные задачи.

Формирование профессионально важных личностных качеств выпускника становится функцией всех профессиональных учебных заведений исходя из целей модернизации системы образования России [1, с. 18] Основой для этого может стать актуализация профессионально-личностного потенциала студента

за счет одной из форм обучения в вузе – самостоятельной работы [2]. У каждого студента имеются потенциальные возможности, которые необходимо актуализировать (выявить) для более полной, содержательной творческой деятельности. Рассмотрим данный вопрос с точки зрения дисциплины «Методика преподавания современных направлений в хореографии». По учебному плану данная дисциплина относится к дисциплинам профильного модуля базовой части и на нее отводится 108 часов, из них 70 – внеаудиторная самостоятельная работа. Становится явным, что приоритет внеаудиторной СРС вдвое больше.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО в сфере формирования специалиста культуры в отношении к предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» выделяем следующие профессиональные компетенции: ПК-11 (быть способным руководить художественно-творческой деятельностью коллектива народного художественного творчества, любительского хореографического коллектива, любительского театра, студии декоративно-прикладного творчества, студии кино, фото- и видеотворчества с учетом особенностей его состава, локальных этнокультурных традиций и социокультурной среды).

Одним из главных средств формирования общекультурных и профессиональных компетенций наряду с аудиторными заня-

тиями, несомненно, выступает самостоятельная работа, связанная с развитием мышления будущего профессионала [3]. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента, связан с самостоятельной работой [2].

Вузовская практика подтверждает, что только знания, добытые самостоятельным трудом, делают выпускника продуктивно мыслящим специалистом, способным творчески решать профессиональные задачи, уверенно отстаивать свои позиции. Сущность самостоятельного обучения определяется в дидактике как способность человека без посторонней помощи приобретать информацию из разных источников. Ни один образ не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. Наибольший успех в учении достигается тогда, когда обучающийся ориентируется на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций. Самостоятельная работа студентов является одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов. СРС объединяет в себе задачи всех других видов учебного процесса.

Можно с уверенностью сказать, что для педагогов-хореографов, работающих в области современных направлений в хореографии, СРС является самым важным звеном в формировании будущего специалиста-хореографа современного танца. Ведь самой главной задачей педагога-хореографа является поиск индивидуального почерка студента, его неповторимого стиля исполнения и оригинального мышления. Этого нельзя добиться на групповых занятиях, где студент старается максимально точно скопировать показ преподавателя. Только благодаря самостоятельной внеаудиторной работе студенты современных направлений в хореографии смогут найти свой собственный танцевально-двигательный почерк или свою неповторимую систему идейно-образного мышления.

Особенности самостоятельной работы по предмету «Современные направления в хореографии» предполагают выполнение различного рода практических заданий, предлагаемых преподавателем. Выполнение данных заданий должно дополнять объем программного материала, не нашедшего освещения на практических и лабораторных занятиях. Но это, ни в коей мере не относится к малому объему часов по практическим или индивидуальным видам занятий. По мнению автора, необходимо сказать следующее: современный танец – это кристалл с огромным количеством граней. И каждая грань – это личное, авторское видение современного танца, его техники исполнения и концептуального мышления каждого отдельно взятого хореографа. Ведь уже давно известно, что в современном танце нет единой выстроенной системы преподавания техники. Этим современный танец кардинально отличается от классического или народно-сценического танца. Но на групповых или лабораторных занятиях автор объясняет свою личную методику исполнения, свое авторское видение данного предмета. Таким образом, студенты настраиваются на понятийный аппарат действующего педагога. И только посредством самостоятельной работы, ее оригинальной специфики студент-хореограф современных направлений сможет подойти к рассмотрению проблемы поиска своего собственного образа мышления и авторской, оригинальной манеры исполнения движений. Подготовка заданий по СРС осуществляется при непосредственном консультировании преподавателя, что не исключает, а предполагает элементы творчества со стороны студентов.

Рассмотрим особенности самостоятельной работы студента-хореографа по предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» прежде всего как процесса решения учебно-творческой задачи (УТЗ), который включает несколько этапов:

1. На первом этапе решения любой учебно-творческой задачи, ее осознании происходит понимание недостаточности старого имеющегося опыта, необходимость выхода за его пределы. Определяется направление поиска неизвестного и нового, которое должно быть найдено в результате.

2. Информационный поиск. Определяя методы нахождения «неизвестного нового», мы опираемся на знания, полученные в процессе обучения и предшествующей деятельности (актуализируем прошлый опыт). Определяем направление поиска необходимой, но пока отсутствующей информации, виды ее источников.

3. Аналитическо-синтетическая переработка информации; постановка эксперимента. Содержанием данного этапа является восприятие, понимание, осмысление полученной информации, ее оценка, установление логических двигательных понятий и принципов различных педагогов-хореографов, осмысление и переосмысление увиденного. Поиск индивидуального стиля.

4. Заключительный этап решения творческой задачи – расширение. Полученный отдельным субъектом результат становится достоянием других, поступает в общественное обращение.

Рассматривая более подробно каждый из пунктов решения учебно-творческой задачи необходимо отметить важность этики и культуры общения, как преподавателя, так и студентов-хореографов.

На первом этапе важно подвести студента к пониманию недостаточности его танцевального опыта. Студент верит своему преподавателю и очень быстро «скатывается» к мнению о том, что его знания в области исполнения и понимания современного танца – это только то, что преподнесено ему на групповых занятиях. Поэтому первым стимулом к познанию чего-то иного служит такое простое, на первый взгляд, задание, как составление рабочей комбинации в уроке. Естественно, что студент будет пользоваться только той информацией, которую он получил на групповых занятиях. По мнению автора, в этот момент включается первая особенность подхода в работе по СРС со студентами. Педагог просит найти что-то свое, необычное в исполнении движений или качестве переходов из одного движения в другое. Конечно же студенты стараются варьировать движения или дополнять их своим опытом из техники того коллектива, в котором данный студент обучался. Но это лишь обобщение или преобразование чужого опыта и манеры исполнения техники современного танца. Без нахождения своего личного подхода к движению с этой задачей справится невозможно. Как правило, студенты после долгих поисков приходят к выводу, что им чего-то не хватает в их знаниях или понятиях. Таким образом, можно сказать, что с первым этапом решения творческой задачи мы справились.

Приступая ко второму этапу выполнения творческой задачи, автор применяет мультимедийные технологии, которые прочно вошли не только в нашу жизнь, но и с успехом используются в обучающем процессе. Педагог предлагает студентам просмотреть видеоматериал по методике исполнения современного танца других педагогов-хореографов. Студенты не просто смотрят, но, прежде всего, анализируют увиденное. Занимаются поиском отличительных черт в области методики исполнения основных элементов современного танца, а также методики построения урока в целом. Далее педагог просит студентов заняться собственным поиском иных педагогов-хореографов, которые, по их мнению, чем-то или даже кардинально отличаются от того, что уже известно на данном этапе студенту. Такое решение имеет двоякую цель – педагогически-профессиональную и воспитательную. Педагогически-профессиональная относится непосредственно к реализации второго этапа творческой задачи. А вот воспитательная... Ни для кого не секрет, что молодые люди много времени проводят в социальных сетях, бесцельно тратя свою драгоценную энергию на пустые переписки и просмотры глупых видеороликов. С получением творческих задач описанных выше молодые люди определяют цель своих поисков и работы в интернете, воспитываясь и образовываясь одновременно.

Третий этап решения творческой задачи является самым сложным. Сегодня, в век потребления, все окружающее пространство вокруг молодых людей насыщено идеей не созидания своего, а бездумному следованию рекламе и потреблению предложенного. Когда студенты открывают для себя огромный и весьма разнообразный мир современного танца, у них, естественно возникает желание просто повторить увиденное. Это замечательное желание надо использовать в работе, но во всем хороша мера. Ведь цель, поставленная перед нами, – поиск собственного стиля. Поэтому анализ увиденного материала по современному танцу и различным манерам исполнения очень важен в этот период. Вычленив особенности различных педагогов-хореографов, их уникальные стилистические двигательские манеры. Далее педагог предлагает студенту импровизацию как средство поиска собственного направления. Существуют определенные методики стимулирования и организации желания импровизировать. Это очень сложный и вместе с тем радостный процесс познания себя и свободного танцевания. Этот процесс осуществляется под руководством преподавателя, который

Таблица 1

этапы	УТЗ на осознание двигательных возможностей	УТЗ на расширение и поиск новых индивидуальных возможностей для движений	УТЗ на поиск расширения движений в пространстве	УТЗ на применение простого контакта с партнером	Преобладание музыкальной формулы и связь с хореографическим образом
1	Определение разделов построения урока авторской методики преподавателя. Определение комбинации для составления на один из разделов. Поиск лексического материала.	Поиск новых форм выражения лексики в учебно-танцевальной комбинации.	Решение построения комбинации с учетом пространственной композиции.	Определение возможностей составления комбинации с учетом взаимодействия с другими участниками.	Постановка вопроса подбора музыкального материала. Взаимосвязь музыки и движения. Вопросы о рождении хореографического образа его взаимосвязь с музыкой.
2	Определение понятия суставов, принципа его работы. Внутренние ощущения на «прокрашивание» суставов: шея, плечи, локти, кисти, бедра, колени, стопы.	Поиск и определение новых положений тела, относительно работы суставов в партере и стоя.	Просмотр видео перформансов на перемещение в пространстве.	Просмотр и анализ видео перформансов с контактной импровизацией, элементами партнеринга и невербальным общением.	Анализ разных музыкальных направлений. Поиск и анализ понятия «ХГ образ».
3	Применение упражнения на «прокрашивание» суставов как тренаж для разогрева тела. Отслеживание повторяющихся движений и исключения их	Определение неудобных положений тела в партере и «на верху». «Прокрашивание» суставов в данных положениях.	Поиск движений для перемещения в пространстве через варьирование знакомых элементов.	Поиск невербального контакта через упражнение «плот»: 1. Ловлю взгляд 2. Держу расстояние с выбранным партнером 3. Прикосновение и уход от прикосновения 4. Использование скоростей.	Поиск музыкального материала для импровизации Сравнительный анализ использования различных музыкальных стилей и направлений для создания образной лексики в комбинации
4	Использование упражнения на «прокрашивания» суставов для составления учебных и танцевальных комбинаций в уроке.	Применение индивидуальных решений и двигательных возможностей тела для составления учебных и танцевальных комбинаций в уроке.	Включение в танцевальную комбинацию перемещений в пространстве посредством найденных оригинальных движенических решений.	Использование невербальных контактов в танцевальных комбинациях.	Соотношение музыки и образа в танцевальной комбинации. Поиск новых образных решений.

направляет и координирует работу студента. А задания, полученные от педагога, студент осуществляет самостоятельно. Затем опять педагог проверяет выполнение задания, привносит в знания студента другие приемы импровизации, дает следующее задание и так далее. Педагогическая этика при обсуждении выполненной работы студента-хореографа очень важна, так как процесс творчества очень тонкий, сложный, подчас противоречивый, иногда очень трудно происходящий. Не всем студентам удается в процессе обучения выявить свой собственный стиль – поэтому замечаний как таковых быть не должно, только позитивное обсуждение и варианты дальнейшего развития.

Четвертый этап решения творческой задачи является самым приятным и эффективным с точки зрения закрепления студентом им же самим полученной информации о себе самом. Педагог дает задание апробировать полученный результат на студентах курса. В результате чего студент получает возможность встать на место преподавателя, почувствовать себя ответственным за качество той информации, которую он выдает, обратить внимание на культуру речи и проверить свои наработки, апробировав их на других людях. Это, конечно, происходит

уже на лабораторных занятиях, но является прямым результатом самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студента. Полученный результат вновь анализируется, педагог дает другое направление как расширение и закрепление полученного результата, и вновь начинается самостоятельная работа на выполнение следующей творческой задачи. Ведь процесс творчества, в определенном смысле, бесконечен, а результат СРС по предмету в вузе является промежуточным звеном развития хореографа-творца на перспективу. И запустить эту мысль, закрепить этот процесс у обучающихся студентов в результате грамотного использования самостоятельной работы – является главной задачей педагога-творца.

Авторское определение видов УТЗ по предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» в разделе СРС можно выразить в приведенной ниже таблице (таблица 1).

При анализе результатов решения УТЗ педагог должен оценить полученный результат СРС с точки зрения новизны и оригинальности индивидуально-двигательных возможностей тела, сочинения хореографической лексики для комбинации, использования пространства и невербального общения.

Результаты решения УТЗ в СРС вбирают в себя целостный взгляд на систему критериев, используемых в хореографической практике, по которым целесообразно оценивать меру проявления творческой индивидуальности и хореографической оригинальности студента-хореографа:

0-30 баллов – уровень не продуктивный, основанный на использовании полученного опыта только на групповых занятиях по предмету в ВУЗе или в самостоятельном коллективе. Нежелание или неспособность к стремлению исследовать проблему и подготовить результат.

40-50 баллов – уровень является репродуктивным, мало творческим, основанным на использовании полученного опыта на групповых занятиях по данному предмету, контактной импровизации и композиции и постановки танца. Низкая степень трансформации учебного материала. Малые способности в стремлении исследовать проблему и подготовить результат.

60-80 баллов – уровень продуктивный, основанный на высокой степени трансформации учебного материала, неустанном поиске своего оригинального хореографического почерка, использовании и трансформации иных источников познания.

90-100 баллов – уровень творческий, основанный не только на высокой степени трансформации учебного материала, но и нахождении своего индивидуального стиля и манеры исполнения движений, оригинального подхода в составлении танцевальных комбинаций.

Таким образом, при анализе результатов СРС в ходе решения УТЗ важно не столько то, что создают студенты, важно то, что они самостоятельно исследуют возможности своего тела,

изучают самих себя, выявляя тем самым свою творческую оригинальность и неповторимость. Умение творчески подходить к решению УТЗ является важным моментом обучения студента-хореографа, а также воспитанием неординарной личности.

Сегодня одной из основных задач высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в их активного творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Модернизация современной системы высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования [4]. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу, а об усилении роли самостоятельной работы студентов. Это, в свою очередь, означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен быть направлен на развитие умения учиться, формирование у студента способностей к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

#### Библиографический список

1. Ступина, В.С. Педагогическая технология актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся средствами информационно-коммуникационных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5.
2. Платокина, Н.А. Самостоятельная работа – условие стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2006. – № 8.
3. Диниц, Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
4. Алтайцев, А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск, 2002.

#### Bibliography

1. Stupina, V.S. Pedagogicheskaya tekhnologiya aktualizacii professionaljno-lichnostnogo potenciala uchastnikhsya sredstvami informacionno-kommunikacionnihk tekhnologij // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2008. – № 5.
2. Platokhina, N.A. Samostoyatel'naya rabota – uslovie stimulirovaniya aktivnoy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2006. – № 8.
3. Dinic, G.N. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noy podgotovki studentov: dis. ... .kand. ped. nauk. – M., 2001.
4. Altaytsev, A.M. Uchebno-metodicheskij kompleks kak modelj organizacii uchebnykh materialov i sredstv distancionnogo obucheniya / A.M. Altaytsev, V.V. Naumov // Universitetskoe obrazovanie: ot ehffektivnogo prepodavaniya k ehffektivnomu ucheniyu. – Minsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.03.14

УДК 378

Andreychuk V.A. «THEATRE ANTHROPOLOGY» OF JERZY GROTOWSKI AS TEACHING EVOLUTION SEARCH.

The evolution of education of an actor, who has a rich inner world and fully transmits his inner feelings to a viewer, is studied from the theoretical and pedagogical positions. The meaning of «anthropological theater» of Jerzy Grotowski as dissolving of a phenomenon of theater in a phenomenon of life, what leads to recreating of a human, is studied.

**Key words:** evolution, education actor destruction stamp spontaneous improvisational act, an act of self-learning, psychophysical and voice technique, recreating a man.

В.А. Андрейчук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, Email: onir@agari.ru

## «АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР» ЕЖИ ГРОТОВСКОГО КАК ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ

В работе с теоретических и педагогических позиций исследуется эволюция воспитания актера, имеющего богатый внутренний мир и без остатка транслирующего свои внутренние переживания зрителю. Смысл «антропологического театра» Ежи Гротовского в растворении феномена театра в феномене жизни, а это приводит к пересозданию человека.

**Ключевые слова:** эволюция, воспитание актера, разрушение штампа, спонтанный импровизационный акт, акт самопознания, психофизическая и голосовая техника, пересоздание человека.

(Продолжение. Начало см. в № 6 за 2013 г., № 1 за 2014 г.)

**Третий период** – (1970-1999). В начале 70-х гг. Гротовский, имевший уже прочную репутацию «методолога театра»,

опубликовавший ряд работ о роли миссии театра в современном обществе, становится явным противником всяческих методов, доктрин, «систем» в области актерского творчества. Одно-

временно в его статьях и публичных выступлениях усиливается интерес к нравственным и философским проблемам.

Этот период начал формироваться с 1966г. во время работы над «Апокалипсисом». Этим спектаклем кончается работа Гротовского в области театра традиционного. Театр – «представление» перерастает во «встречу». Мы уже говорили, что этот термин пронизывает вообще все этапы творчества Гротовского, но именно в третьем этапе понятие «встреча» приобретает главенствующее положение и наиболее глубокую теоретическую и практическую разработку. Из поля зрения Гротовского исчезает актер, остается «человек». Вновь, хотя совсем иначе, чем несколько лет назад, он обращается к проблемам внутренней активизации зрителей. Как заставить их пережить в театре и с помощью театра нечто новое, что им не дано ощутить ни в каком другом месте?

Сравнив театр с другими видами искусства, как например кино, телевидение, Гротовский пришел к определению специфики театра как искусства прямого контакта актера со зрителем, непосредственной «встречи» одного человека с другим. Работая в этом направлении, Гротовский и его труппа сумели создать действительно коллективное произведение «Апокалипсис с вариациями», сделав первый шаг на пути осуществления идеи «спектакля-встречи». Стремясь к тому, чтобы такая «встреча» была более значительной, более продолжительной, труппа Гротовского приступила к созданию совершенно новой, непривычно новой формы контактов актеров со зрителями: к постановке пьесы Гротовского «Праздник».

«Праздник» явился поворотным пунктом в творческих исканиях Гротовского и его группы. Гротовский утверждает, что театр не в силах удовлетворить наиболее существенные духовные потребности. Эти потребности могут удовлетворить лишь явления паратеатральные.

Продолжим исследовать отношения, возникающие между человеком-актером и человеком-зрителем, анализируя причины, мешающие искреннему, целостному, открытому общению между ними. Гротовский констатирует, что исчезновение контакта между ними – лишь частный случай истощения человеческих связей в современных условиях. Постепенно главным предметом заинтересованности Гротовского становится сама проблема человеческих связей, человеческого общения. Отсюда он идет дальше, к проблеме того, как живет человек и «как можно было бы жить» в современном мире. Каждый человек, по мнению Гротовского, стремится уйти хотя бы на время от повседневности существования, в котором он непосредственно существует, в котором все – только игра. Наша жизнь – огромный условный театр, «поле борьбы». Человек не может жить в вечной борьбе, он испытывает жгучую потребность найти место и время, где можно было бы остаться наедине с собой, без привычной маски. Эта потребность выливается в «поисках своих», то есть поиски близких людей. Момент такой «встречи» и сама «встреча» и есть «праздник». В «праздник» можно отказаться от игры. Театр – одна из возможностей подобной «встречи».

Гротовский, работая над осуществлением идеи «встречи с близкими людьми», в 1971-73 гг. ограничивался рамками актерской среды. После 1973 года им была проведена серия опытов, участниками которых стали непосредственно зрители. Происходило это по-разному. Так, например, после спектакля «Апокалипсис» актеры встречались 30-40 зрителями, из которых отбирали небольшую группу людей (5-6 человек), приблизительно одинаково реагирующих на события спектакля. Выбор этих людей – начало «встречи». Затем сотрудники Гротовского и «гости» (термин, который приходит на смену понятию «зрители») уезжают вместе, например, в лес, где они избавлены от информации о «потоке жизни». «Встреча», организованная и управляемая членами лаборатории Гротовского, имеет определенную структуру, но не имеет никакой фабулы. Структура – ряд этапов, которые надо пройти, чтобы постепенно избавиться от преград в отношениях с данными людьми, страха, комплексов и т.д., обретая радость освобождения, исполнивших верой в свои неосуществленные возможности. Подобная «встреча» – «праздник» – не спектакль, не представление. Между актерами и «гостями» нет разницы, ничего в данном случае не разыгрывается, главное «действие» развивается в сфере человеческих взаимоотношений.

Проблемы восприятия окружающей действительности в этот период становятся центральными в экспериментальной деятельности Гротовского. Без новой остроты восприятия невозможна

подлинность «встречи» человека с человеком, одной группы людей с другой – в театре или вне его. Один из любимых примеров Гротовского той поры (70-е – начало 80-х), разъясняющий, чего он добивается от участников своих опытов: представьте себе ребенка, впервые входящего в сад. Он совершает *открытие мира*, вглядываясь в каждый цветок и каждый листик на кусте. Взрослые так никогда не смотрят: они входят в сад с давними представлениями о саде, они не вглядываются в реальный сад, – реальный сад лишь пробуждает их воспоминание о множестве виденных ими садов, у них нет времени на подлинность восприятия. Так – как взрослые – ведут себя актеры на сцене в большинстве современных спектаклей, лишь намекая на некоторые процессы, но вовсе не отдаваясь им всерьез. Первый этап все трех его проектов этих лет – «Каникулы», «Гора», «Древо людское» – очищение восприятия, разрушение привычных его клише и штампов. Гротовский не стремится к профессиональному ограничению своих экспериментов. Его не занимает «актерское восприятие», как таковое, он изучает «человеческое восприятие», которое естественно собирает в себя и те профессиональные навыки, которые необходимы артистам.

Он стремился преодолеть один из самых существенных конфликтов мировой цивилизации, остро осознаваемых и переживаемых гуманистами XX века – конфликт между жизнью и культурой. «Общение» должно было снять это противоречие. Так же, как и прорыв к «пратеатру», доступному всем и каждому.

После нескольких дней занятий и развлечений участники «проектов» Гротовского, разбитые на группы, отправились в путешествие. В эксперименте «Гора» они должны были взойти на гору в окрестностях Кракова. Группы были произвольно определены в самом начале эксперимента – так должно было начаться восхождение. Но в процессе эксперимента группы должны были перемешаться между собой, – спуститься с горы каждый должен был в той компании, что была ему по душе, среди спутников, с кем он чувствовал себя абсолютно свободно.

Слово «встреча» открывало несколько смыслов исподволь, постепенно. Возможно, Гротовский несколько мистифицировал акт общения, но в процессе проведения экспериментов он наполнял бесчисленными подробностями человеческого поведения, тем гуманистическим содержанием, которое хранилось в каждой индивидуальности и выплескивалось наружу во время «путешествий», разворачивая свою суть. Феномен театра растворялся в феномене жизни, обретая при этом качества, ведомые добросовестным профессионалом. Происходило прозрение истинных, высших способностей человека, его сокровенного существа. Его согласия с миром природы. Его согласия с другими людьми. Возникает идея основания «культурной деревни», где будет создана модель некоего идеального людского сообщества...

«Встреча» помогает пробуждению творческих потенциалов личности, открывает в человеке его принадлежность к человеческому сообществу на глубинном уровне.

Вроцлавская лаборатория продолжает работать, там продолжают прежние постановки, но Гротовский принципиально не хочет завершить свои эксперименты «показом» какого-либо театрального зрелища. *Он хочет заниматься творчеством жизни, но не творчеством художественных образов.* В отличие от авторов хеппенингов, он *занимается не пересозданием среды, но пересозданием Человека, в котором просыпается потребность пересоздания среды.* Или примирения с ней. Или протеста против нее. Он рассматривает актеров как часть зрителей, а зрителей, как часть актеров, – границ нет, сходство важнее различий. Поэтому эксперимент не имеет завершения.

С 1977 по 1982 гг. Гротовский, собрав интернациональную группу из 36 человек, устремляется в новое театральное путешествие, погружаясь в стихию различных театральных культур, различных цивилизаций, в недрах которых рождались уникальные художественные традиции. В Индии и Колумбии, на Гаити и в Африке, Японии и США, Польше и Франции, в других странах и регионах группа Гротовского устремляется к открытию пратеатра, праискусства, пракультуры. Театр начал (или театр истоков) – таково название одного из самых грандиозных проектов в мировой художественной практике рубежа 70-80 гг.

Дженифер Кумиега, автор лучшей, пожалуй, книги о судьбе и творческом пути польского режиссера «Театр Гротовского», справедливо утверждает, что проект, который Гротовский начал осуществлять в Калифорнийском университете (новый проект под названием «объективная драма»), итожил долгие годы его иска-

ний и обнаружил еще неизвестные возможности театра. Синтезируя древние ритуалы мировой культуры, режиссер исподволь превращал зрителей в участников, ибо у ритуала не может быть зрителей в обычном театральном смысле этого слова.

Отказавшись от того, что, собственно, принято понимать под словом «театр», Гротовский пришел к выходу за пределы искусства.

Неизбежность разрыва с театром давно вытекала из логики экспериментов Гротовского. Его театр становился все меньше театром и все больше лабораторией, экспериментирующей в сфере нравственно-психологической терапии.

Опыты Гротовского развернулись, в основном, в двух направлениях. Одно из них – организованные при театре-лаборатории действия «Гора», «Холлидей» и др. – групповые встречи людей, построенные таким образом, чтобы дать возможность участвующим в опыте «гостям» пережить ощущение общности друг с другом, с природой, миром. Как уже говорилось, речь идет о радикальном выходе из условий повседневности, бытия, игры, нечестных помыслов, корыстной заинтересованности, взаимного страха и недоверия.

Здесь, за предложенной Гротовским концепцией «праздника» кроется старая версия «рая», в котором лев не загрызет «ягненка», то есть понятия в первую очередь этического. Разумеется, Гротовский понимает, что выдвинутый им проект о достижении «Праздника» в ежедневных контактах между людьми является этической утопией, поэтому он предлагает создать для начала более благоприятные «лабораторные» условия для самореализации индивида во имя достижения идеальных взаимосвязей и взаимодействий его с другими людьми.

В. Фокин: «...Открывают двери. Попадаем в комнату. Грубые стены, на полу два фонаря: один освещает кусок кирпичной стены, пол, другой погашен. И больше ничего. В полном соответствии с программой «бедного театра», в котором единственная цель, но и существенное средство – артист.

Сели на пол, освободив пространство в центре. Свет погас и начался спектакль.

Я был потрясен тем, что увидел вдруг не актеров (в привычном смысле этого слова), которые босиком вышли вот на эту свободную площадку и буквально в 5-10 сантиметрах от меня начали не играть, а существовать, жить. Один молился, и я абсолютно ясно понимал, что он не изображает, а действительно молится. Я видел как другому было плохо физически. Кто-то краснел на моих глазах, кто-то бледнел. Когда же дошла очередь до монолога их знаменитого актера Чесляка, вообще возникло ощущение, что подглядываешь в замочную скважину... То есть в течение часа пять или шесть человек исповедовались в этой комнате: друг перед другом, перед Богом, перед кем угодно, но не перед зрителями – их, как таковых не было. Просто вокруг сидели люди, которым сегодня довелось быть свидетелями этой исповеди.

Все происходило не для публики, не для ее убажания. Публики могло вообще не быть, а эти люди в центре комнаты вели бы себя точно так же. Здесь зритель уже не потребитель искусства, здесь ему доверили приобщиться. Это колоссальная разница. Здесь уже дело не в зрителе, а в сильнейшей внутренней – физической, психической потребности проживания. После спектакля никаких аплодисментов. Громадная пауза – потрясение.

Потом уже понимаешь, что не все отдано на откуп артисту: мол вышел на это пустое пространство и вытворял что угодно. В памяти вдруг возникает четкая, строгая режиссерская партия. Прекрасные мизансцены, своевременная эффектная подсветка фонарем, над которым наклонилось совершенно белое лицо. То есть определенные формальные вещи, некие берега, в которых бьется живая актерская природа» [1, с. 144-145].

В чем суть? Очевидно, в том, чтобы не сыграть какую-то пьесу, придумать эффектную мизансцену и т.д., а попытаться добиться такой невероятной правды – физической, психофизической, когда можно как бы раствориться в каком-то другом человеке, а может быть познать себя до конца, избегая того поверхностного скольжения, за которое мы прячемся, когда боимся погружения в какие-то серьезные мысли. Каждый человек – целая вселенная, он обязательно имеет свою тайну, иногда не умея ее определить, назвать даже наедине с самим собой. Если попытаться во время действия нащупать, обнаружить эту тайну, обнажить, выплеснуть, выкрикнуть ее, то в этом уже будет момент очищения. Как после исповеди... Режиссер должен заста-

вить актеров быть предельно открытыми. В какой-то момент должно исчезнуть чувство стыда. Нравственного разумеется. С актеров станут слезать те маски, которыми обычный человек пытается защититься в жизни, станет возможным признаться друг перед другом, допустим, в каком-то предательстве, которое было в прошлом, или поведать о каком-то тайном, грешном желании – все это на площадке, действием, вновь как бы проживая этот момент; вспомнить, как с тобой это происходило, испытать те же чувства. Это уже не театр, а своего рода психотерапия. И благодаря этой открытости, открытости отношения между актерами и режиссером станут отличаться от привычных актерско – режиссерских отношений. Возникнут такие связи, при которых, когда ты рядом, можешь не бояться своих ошибок, когда абсолютно чувствуешь друг друга. Здесь создается некая новая реальность.

На Гротовского в свое время огромное влияние оказала книга А. Арто «Театр жестокости». Там есть такая фраза – «Актеры должны быть подобны мученикам, сжигаемым на кострах, которые подают нам звуки со своих пылающих костров». По поводу этой фразы Гротовский говорит, что эти знаки должны быть артикулированы, они не должны быть бормотанием и бредом. Но «артикулированы» – это не о дикции, а о жестокой конструкции, точной смысловой партитуре. Фраза Арто – о самой сути театра Гротовского. «Мученики на костре» – это же и есть сверхэкстремальная ситуация. Это принципиально иное качество, чем то, в котором мы привыкли существовать на сцене [2].

*Открывать и отдавать себя без остатка, до конца. В этом исходный момент всей системы Гротовского.*

В чем главное отличие театра Гротовского от театра традиционного? Если в театре традиционном артисты вышли на сцену, потому что зрители купили билеты, то у Гротовского спектакль вообще вещь маловажная. У него и слова – то такого нет. Не «спектакль», а «душевный акт». Если в традиционном театре репетируют до момента готовности роли и спектакля, момента, определенного, как правило планом, то у Гротовского артисты репетируют всю жизнь. Вернее не репетируют, а готовят себя к душевному акту, изо дня в день разрабатывая свою психофизику, свое тело и душу. Что это – работа или жизнь? Все объединилось. Тогда как в традиционном театре артист, отыграв, вместе с костюмом «оставляет» в гримуборной характер, мимику, пластику, мысли, чувства своего героя и абсолютно иной, свободный от всего этого идет жить дальше. Как правило, по всем другим законам. Тогда выход на сцену становится ложью, а не внутренней потребностью, как у актеров Гротовского. Обыватели удивляются: «Они играют раз в месяц – что же они делают все остальное время?». «Остальное время» они совершенствуют себя – то есть делают то, что, может быть, и является самым высоким назначением человеческой жизни. Актеры Гротовского совершенствуют свой аппарат, поскольку, чтобы что-то выразить, нужно иметь для этого необходимые средства. Знать себя и свои возможности. И обязательная ежедневная душевная работа, чтобы избавиться от умственного окостенения, как бы распахать все внутри, сделать послушными свои душевные клапаны. Уметь сбросить маску. Уметь обнажить самое дно души, «дойти до самой сути» – вечная мечта истинных художников.

И так каждый день. И потом при встрече со зрителем актер не играет характер (в общепринятом смысле слова изображая кого-то), он как бы принимает в себя чужую муку или переживает сам в чужой – и уже собственный – внутренний мир. На глазах у зрителя рождается новый человек. Этот акт внутренне преображения – полный, глубокий. В нем задействована вся нервная система. Это, конечно, идет от Станиславского, от его теории лучеиспускания. Здесь уместно вспомнить увлечение Константина Сергеевича йогой (много упражнений хатха-йоги вошло в тренинг Гротовского).

Слияние души и тела. Счастье полной гармонии. Это очень трудный процесс. Спортсмены испытывают это в минуты своих высших достижений. Гротовский ведет к этому через сознательный процесс. Он все время повторяет: интересоваться надо только процессом, а не результатом. Бояться самоповтора. Ибо все мы подвержены тиражированию себя, штампам, а через них к себе не придешь. Сосредоточенность на процессе дает возможность каждый раз как бы заново дебютировать. Гротовский говорит: «Не надо торговать опытом, а пытаться решать новые, может быть, головоломные задачи». То, что актер делает, он должен делать всем собою, а не только жестом руки, движением ноги, выражением лица, логическим акцентом, даже мыслью,

ибо она тоже не в состоянии направлять весь организм, а может только его побуждать.

Актер должен не иллюстрировать, а производить. Тогда он дорастает до самой сути, когда совершает акт искренности, самоотдачи, самообнажения, самораскрытия, достигая состояния крайнего, не отступая ни перед какой нравственной границей. Этот акт «пограничной искренности» сознателен, не размывается в хаосе и анархии форм. Он помогает человеку – актеру стать самим собой, а значит осуществиться.

Еще одно воспоминание В. Фокина: «Мы приехали в полдень в очень красивое место – лес, озеро, двухэтажный загородный дом – видимо дом отдыха какой-то организации, на две недели отданный в полное наше распоряжение. Готовский объяснил, что с завтрашнего дня начнем работать, а сегодня все могут гулять, общаться – словом отдыхать. Все разбрелись. Ближе к вечеру все отправились в бар. Готовского и его людей нет нигде.

Вдруг часов в десять вечера один из помощников Готовского приходит и говорит, что Ежи просит всех собраться там-то и там-то. Идем. Приходим в какой-то зал, где на полу сидит очень серьезный, сосредоточенный Готовский, за его спиной стеклянная дверь на балкон, лес, озеро... Каждый входящий, еще ощущая за собой этот шлейф веселья, как будто спотыкается о невидимую преграду, останавливается, теряется, здороваётся, не зная, что будет дальше. Все мы столпились в дверях, как провинившиеся ученики, а он сидит в противоположном конце этой огромной комнаты, не глядя на нас, опустив глаза. Потом его артисты начинают садиться на пол, мы – тоже. Наступила длинная пауза. Мне показалось, что она продолжалась минут десять. Потом Готовский говорит, «чем вы сейчас занимались?.. Помните, я не ханжа. Вы пытались развлечься, это естественно. Но то, что вы делали – это не радость. Вы что испытывали радость от общения и выпивки? Ничего подобного. Это все те же накатанные штампы, вы вот также ежедневно штампуете себя, собственные эмоции, слова. В этом нет ничего настоящего. Поймите, надо уметь уходить от суеты. Как это начать? Только воля. Попытаться волевым усилием заставить себя уйти от этого. От привычных способов общения, привычного веселья, в которых нет ни настоящей радости, ни настоящего контакта друг с другом». И он предложил нам: «Давайте здесь, в этой комнате попробуем объединиться – через пение ли, через попытку как – то иначе контактировать. Ведь для этого совершенно необязательно пить. Зачем? А что без алкоголя мы уже ничего не можем?..»

Теперь я понимаю, что гениальный экспериментатор, он поставил очередной опыт. И этот бар, и этот свободный день были «подброшены» нам сознательно. Он знал, как мы будем себя вести. Знал, что будем пить, а завтра, с похмелья, с больной головой будем слушать, как нам добиться побед на поприще духовной культуры. Он спровоцировал, «срежиссировал» эту ситуацию.

Мы молча выслушали Готовского, а когда он замолчал, начались какие-то попытки среагировать на его слова. Был среди нас актер из Индии, он стал тут же исполнять национальные ритуальные танцы. Это получалось у него очень ловко и импровизированный концерт начался. Какой-то японец стал давать советы из области йоги. К нему подходили, и он подробно объяснял, куда надо нажимать, если болит затылок или левая нога. В каком-то углу запыли, кто-то подхватил. Возник хор. Кто-то читал стихи. Ходили, сидели, полулежали. Готовский в этом не участвовал, он с интересом наблюдал.

Продолжалось все это часа два, пока люди не стали иссякать. Постепенно все снили, и это естественно; наше оживление было искусственным, очень уж хотелось выполнить задание Готовского «пообщаться», «повеселиться». А представление об общении банальное: не дать угаснуть разговору. Замолчал один – значит, должен подхватить другой, третий... Уже в этом стереотип.

Когда наступила тишина – не просто устали, выдохлись все, в воздухе повисло напряжение. Молчание пугало – неудобно перед Готовским. Тот по-прежнему молча сидит в углу, покуривая трубку. Вижу, что некоторые потихоньку, стараясь не привлекать внимания, покидают зал... проходит еще какое-то время, и еще несколько человек уходят спать. Остается внятером: Готовский, женщина из Германии, еще двоих не помню и я. Я сразу решил: пересяжу всех, посмотрю, что же это будет.

А где-то около четырех часов утра наступил такой момент, когда, во-первых, спать совершенно расхотелось, а во-вторых,

я начисто выключился из ситуации. То есть перестал думать о том, что я – в незнакомой комнате, с незнакомыми людьми, что так странно началась эта ночь. Все это стало неважно. Мы слушали тишину и поймали тот краткий миг перехода ночи в день, тьмы в свет, который, как правило, пропускаешь, ибо в этот момент особенно крепко спишь. В ту ночь я застал этот миг впервые в жизни. За открытой балконной дверью – просыпающийся лес. И вот ты уже слышишь его звуки, слышишь природу – этот мир, из которого ты вышел и от которого неотделим. Наступило состояние удивительной простоты, ясности, когда осознаешь – не умом, чувствами – возможность будущего дня, будущей жизни, желания что-то сделать. Я прошел миг очищения... Посмотрел вокруг – увидел, что остальные в таком же состоянии. У женщины – слезы на глазах. На полу, накрыв голову, лежал мужчина, потом он встал, вышел на балкон. Во всех движениях – удивительная свобода... никто ничего не демонстрировал. Каждый был сосредоточен на своих внутренних ощущениях. И в то же время все мы были едины. Нас объединяло это незнакомое ранее чувство. Мы испытали то, что было неведомо другим. И оно стало нашей общей тайной. Готовский, сидевший до этого, прислонившись к стене, сказал: «Спасибо. А теперь пойдемте – надо вам немножко отдохнуть».

У всех было состояние необычайного подъема, хотя было уже шесть часов утра. Спать совершенно не хотелось, было состояние прозрачной легкости, желание работать. Никакой длительный отдых и усиленный прием витаминов не мог бы дать такого эффекта» [1, с. 144-145].

Последние эксперименты Готовского, как бы ни были они парадоксальны, нельзя воспринимать в отрыве от всей его предыдущей театрально-художественной практики. Разумеется многое из предложенной Готовским системы воспитания актера, его философско-теоретическое толкование роли и миссии театра в современном обществе вызвали принципиальное несогласие с ним: дорога эксперимента, избранная Готовским, не была усыпана розами. Однако не следует забывать, что группа Готовского прежде всего – лаборатория, не претендующая на профессионализм в привычном понимании этого слова, не универсализм, окончательность или нормативность своих выводов. Едва ли не самое важное в программе института-лаборатории – сам процесс поиска.

К Готовскому приезжают из других стран за помощью, как в своего рода «кабинет театральной терапии». А от чего нужно лечить артиста? От штампа. Это самая страшная болезнь во все времена.

**Первый период** экспериментов Готовского характеризуется стремлением максимально активизировать подсознание, заставить его включиться в творческий процесс. Главной задачей на этом этапе было стремление разрушить все привычные профессиональные заготовки артистов, добиться спонтанного импровизационного акта, который бы длился на протяжении всего спектакля.

Готовский первым поставил вопрос о пределах аудитории, исходя из представлений о гармонии театрального зрелища как гармонии психофизических возможностей актера.

Во имя исследования предельных психофизических возможностей человека в сфере творчества, Готовский разрушил то, что мы называем профессиональными навыками. Он прорывался к вековому опыту человечества, «коллективному», «бессознательному» – пракультуре, ошеломляя нас открывшимися безднами, скрытыми в каждом зрителе, находящемся в ауре того или иного спектакля.

Акт самопознания и самораскрытия артиста должен совпасть (по Готовскому) с трагическим и сладостным процессом самопознания и самораскрытия зрителей.

**Второй период** экспериментальной деятельности Готовского знаменуется исследованием в сфере органических человеческих реакций, с целью структурировать их в дальнейшем. С этого начинаются самые плодотворные начинания Готовского: исследования в области актерского поведения и актерской игры.

Начинается поиск такой ситуации, в которой можно было бы достичь такой человеческой реакции, такого человеческого поведения, которые были бы одновременно – и как бы в жизни, и как бы в спектакле.

Этот акт должен иметь смысл полного раскрытия самого себя. Это акт исповеди. Он достижим исключительно на опыте личной, собственной жизни – это тот акт, который обдирает



с нас оболочку, обнажает нас. Как только актер достигает акта исповеди, он становится феноменом. Исчезает барьер между мыслью и чувством, душой и телом, сознанием и подсознанием, видением и инстинктом. Здесь, при достижении исповедального акта, коллективное (родовое) и личное сходятся – один из основополагающих моментов акта.

Актер ведет партитуру и одновременно открывается до самых крайних пределов, до того самого зерна его существа, которое Гротовский называет «внутренним бытием». Зритель смотрит, не анализируя и знает только одно – что он оказался перед лицом феномена, несущего в себе неопровержимую подлинность.

Смысл экспериментальной педагогики Гротовского этого периода заключается в том, чтобы максимально подготовить актера к акту творчества (а не репродукции роли), сделать его способным «жить» в спектакле, быть способным к «лучеизлучению», помочь ему обрести полноту выразительности не только на сцене, но и в жизни.

**Третий период** связан с преодолением одного из самых существенных конфликтов мировой цивилизации – между жизнью и культурой. Гротовский пытается через «встречи», «праздник» и т.д. феномен театра растворить в феномене жизни, обретая при этом качества, неведомые профессионалам. Происходит прозрение истинных, высших способностей человека, его сокровенного существа. Его согласие с миром природы, с другими людьми. Возникает идея основания «культурной деревни», где будет создана модель идеального людского сообщества.

Гротовский занимается творчеством жизни, но не творчеством художественных образов. В отличие от авторов хеппенин-

гов, он занимается не пересозданием среды, но пересозданием человека. Человека, в котором просыпается потребность пересоздания среды. Или примирения с ней. Или протеста против нее. Он рассматривает актеров как часть зрителей, а зрителей как часть актеров, границ нет, сходство важнее различий. Поэтому эксперименты не имеют завершения.

Открывать и отдавать себя без остатка, до конца. В этом исходный момент всей системы Гротовского.

Отличие театра Гротовского от театра традиционного заключается в том, что если в театре традиционном артисты вышли на сцену, потому что зрители купили билеты, то у Гротовского спектакль вообще вещь маловажная. У него и слова-то такого нет. Не «спектакль», а «душевный акт». Если в традиционном театре репетируют до момента готовности роли и спектакля, то у Гротовского артисты репетируют всю жизнь. Точнее не репетируют, а готовят себя к душевному акту, постоянно разрабатывая свою психофизику, свое тело и душу. Все объединяется – работа и жизнь. Происходит слияние души и тела. Приходит счастье полной гармонии.

Итак:

● **Через разрушение штампа прийти к спонтанному импровизационному акту, к акту самопознания и самораскрытия артиста.**

● **Через поиск ситуации, в которой можно достичь такой человеческой реакции, такого человеческого поведения, когда актер приходит к акту исповеди.**

● **Через преодоление конфликтов между жизнью и культурой, через растворение феномена театра в феномене жизни к пересозданию человека.**

#### Библиографический список

1. Фокин, В. Бедный театр // Театр. – 1990. – № 7.
2. Башинджагян, Н. Профили польской режиссуры / Н. Башинджагян, Б. Ростоцкий // Театр. – 1973. – № 5.

#### Bibliography

1. Fokin, V. Bedniy teatr // Teatr. – 1990. – № 7.
2. Bashindzhagyan, N. Profili poljskoj rezhissurij / N. Bashindzhagyan, B. Rostockij // Teatr. – 1973. – № 5.

Статья поступила в редакцию 18.10.13

УДК 373.1

**Machekhina O.P. THE APPLYING OF DIAGNOSTIC METHODS IN THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF CONFLICTS IN SCHOOLS.** In the paper the possibility of the applying of diagnostic methods in the practice of solving of school conflicts is studied. The research helps to distinguish the stages and methods of conflict solution, the prerequisites of conflict behavior of participants of conflict interaction. The features of displaying a conflict in different age periods are mentioned: primary school age – conflicts of emotional distress, self-esteem, adaptation, status, communication; adolescence – activity-related, motivational, emotional, self-reliance and responsibility; youth – value and meaning, moral, and activity.

**Key words:** ways, prerequisites of emotional distress, self-esteem, adaptation, communication, diagnostics, relationships.

**О.П. Мачехина**, канд. пед. наук, доц. каф. конфликтологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: olga\_machekhina@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье рассматривается возможность использования диагностических методов в практике разрешения школьных конфликтов, выделяются этапы и способы разрешения конфликтов, предпосылки конфликтного поведения участников конфликтного взаимодействия, особенности проявлений конфликтов в разные возрастные периоды.

**Ключевые слова:** способы, предпосылки, эмоционального неблагополучия, самооценки, адаптационные, коммуникативные, диагностика, взаимоотношений.

Сложность конфликта как явления внутренней жизни человека и социального взаимодействия предъявляет высокие требования к методам и методикам его изучения. Важно выявить все многообразие элементов, входящих в структуру конфликта, связи между ними, а также взаимоотношения изучаемого конфликта с внешними по отношению к нему явлениями. Исходя из этого, можно выделить этапы и способы разрешения конфликта:

- 1) установить участников конфликта;
- 2) изучить мотивы, цели, способности, особенности характера личностей;
- 3) изучить существовавшие ранее до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта;
- 4) определить истинную причину возникновения конфликта;

5) изучить намерения, представления конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта;

6) определить и применить способы разрешения конфликта.

Кроме того, конфликтное поведение участников связано и с личностными предпосылками [1]: (а) *со стороны учеников* – неумение объективно оценить ситуацию, слабо развитое логическое мышление, склонность к амбиции, завышенная самооценка, несдержанность, вспыльчивость и другие; (б) *со стороны учителей* – авторитарность, неумение наладить педагогическое общение, низкая культура, отсутствие педагогического такта, стиль руководства учителя – демократический, либеральный, авторитарный и другие. Таким образом, поведение отдельной личности в конфликте оказывает решающее влияние на исход конфликта. Формирование опыта взаимоотношений и поведения в условиях разрешения конфликтных ситуаций является актуальной проблемой и формировать такой опыт необходимо уже на ранней стадии обучения в начальной школе.

Межличностные конфликты – это ситуации, которые характеризуются наличием противоречий между участниками учебно-воспитательного процесса, обусловленных несовпадением целей, мотивов, позиций и ценностей. Профилактика межличностного конфликта – это система мероприятий (психологической, социально-психологической диагностики, психологической и педагогической коррекции, направленных на предупреждение конфликтной ситуации, способной привести к возникновению межличностных конфликтов.

В младшем школьном возрасте выделяют следующие конфликты:

1. *Конфликты эмоционального неблагополучия* – связаны с изменением социальной ситуации развития, с тем, что ребенок меняет свой образ жизни и соответственно требования взрослых к ребенку завышены. Поэтому повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что окружающие несправедливы к нему – учитель поставил низкую оценку, родители наказали его ни за что, одноклассники подшучивают над ним.

2. *Конфликты самооценки* – проявляются в реактивных состояниях по поводу оценки деятельности, которая воспринимается ребенком как самооценка. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников – низкая. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

3. *Адаптационные конфликты* – связаны с изменением социального окружения. Результатом адаптации является «адаптированность», которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности ребенка в школе.

4. *Конфликты из-за отсутствия навыков саморегуляции.* Развитие у детей навыков эмоционального регулирования обусловлено тем, что возрастной период 7-10 лет является сенситивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности.

5. *Коммуникативные конфликты*, связанные с несформированностью навыков общения (неумение формулировать просьбы, стеснительность при общении с новыми людьми и т.д.). В начальном звене агрессия проявляется как в вербальной, так и в физической форме (могут толкнуть, ударить, укунить).

6. *Конфликты в личных отношениях – за высокий статус* в детском коллективе, что вызывается потребностью в самоутверждении у детей с сильно развитой волевой сферой.

В работе с младшими школьниками для изучения конфликтов можно использовать следующие *диагностические методики*:

- Изучение психологического климата в учебной группе. Признаки: нахождение количественного выражения уровня психологического климата в учебной группе.

- Диагностика групповой мотивации (И.Д. Ааданов). Признаки: мотивация группы и 25 факторов, в том числе уровень сплоченности группы, активность членов группы, межличностные отношения в группе, наличие конфликтов в группе [2].

- Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия (Тест школьной тревожности Филипса). Признаки: общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуаций проверки знаний; страх несоответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями [3; 4; 2].

- Диагностика взаимоотношений учитель-ученик – Методика «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми». Признаки: мотивы (получение новых впечатлений), ласка взрослого, совместная игра, беседы на личные темы [2].

Охарактеризуем и *основные конфликты подросткового возраста*:

1. *Деятельностный конфликт*, приводящий подростка к поступку, на основе которого формируется самоотношение подростка и который определяет способность к преодолению преград. Конфликты деятельности, возникающие по поводу невыполнения учеником учебных заданий, неуспеваемости, вне учебной деятельности.

2. *Мотивационный конфликт* – связан со следующими мотивами: обособление и объединение. Ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе. Принадлежность группе позволяет удовлетворить многие потребности юного человека. Потребность в автономии – потребность в обретении самостоятельности, независимости, свободы; желание принять на себя права и обязанности взрослого человека.

3. *Эмоциональный конфликт* – связан с накоплением эмоционального напряжения не разрешенного ранее, неумение управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях. В определенных ситуациях школьной жизни (плохая отметка, выговор за плохое поведение) подросток может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при определенных обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) подросток может проявить большую импульсивность в поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства.

4. *Конфликт самостоятельности и ответственности.* В семьях с более или менее авторитарным укладом эта автономизация иногда вызывает острые конфликты. Кризис подросткового возраста заключается не в ухудшении поведения подростка, а в конфликте между взрослеющим и требующим большей самостоятельности ребенком и не желающим отдавать контроль взрослым.

В работе с подростками используются следующие *диагностические методики*, перечислим их далее, кратко описав их суть.

*Диагностика психологического климата в группе:*

- Изучение психологического климата группы школьников. Биполярная шкала взаимоотношений Ф. Фидлера, адаптированная Ю.Л. Ханиным. Признаки: психологический климат [4].

- Невербальная диагностика эмоциональных состояний (по А.О. Прохорову). Признаки: радость, утомление, неблагоприятное физическое состояние ребенка, напряженность, скованность [5].

- Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Филлеру); Признаки: психологическая атмосфера в коллективе [5].

*Диагностика конфликта и поведения в конфликте* – оценка способов реагирования в конфликте (по К.Н. Томасу). Признаки: соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс, избегание [3; 4; 6]. Кроме выделения пяти типов реагирования в конфликтной ситуации определяется *отвергаемый способ реагирования*, т.е. набравшая минимальное количество баллов, отвергается обычно подавляемая потребность. Кроме того, сравнение предпочитаемого и отвергаемого способов реагирования выявляет внутриличностный конфликт. Например, выбор соперничества и отвержение приспособления свидетельствуют о бессознательной недооценке своих интересов и стремлении компенсировать это их активным утверждением.

*Позитивная диагностика конфликта в соответствии со схемой О.Н. Громовой [7]:*

- Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант). Признаки: метафорические стратегии конфликтного поведения [5].

- Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам. Признаки: уровень конфликтостойчивости [2].

*Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия:*

- Карта наблюдения Скотта. Признаки-симптомокомплексы: недостаток доверия к новым вещам, «принятие» взрослыми и интерес с их стороны, неприятие взрослых, тревога за «принятие» детьми, асоциальность, конфликтность с детьми, эмоциональные напряжения или эмоциональная незрелость, невротические симптомы, среда, умственное развитие, сексуальное развитие, болезни, физическое развитие [6].

- Тест школьной тревожности Филлипса. Шкала тревожности. Признаки: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность [2].

- Выявление акцентуаций у подростка с помощью теста-опросника Шмишека. Признаки: виды акцентуаций (выявление групп риска) [2].

- Определение личностно-характерологических акцентуаций (К. Леонгард). Признаки: выявление акцентуаций [3; 4; 5].

*Диагностика взаимоотношений ученик-ученик:*

- Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено [3; 4]. Тест коммуникативной толерантности (В.В. Бойко). Уровень коммуникативной толерантности [5].

- Диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников). Признаки: включение, контроль, аффект [5].

*Диагностика взаимоотношений учитель-ученик – диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников). Признаки: включение, контроль, аффект [5].*

*Конфликты юности представлены следующими конфликтами:*

1. *Ценностно-смысловые конфликты.* Ценностно-смысловой конфликт – это внутриличностное противоречие между стремлением реализовать определённую личностную ценность и дефицитом у человека реальных возможностей сделать это. Что самое важное: семья или карьера? Что главное в моей жизни? Чего я хочу достичь? На что я могу претендовать в этой жизни? Эти вопросы как раз и инициируют новый уровень смыслообразования, а в случае, если личностный смысл при этом не рефлексивируется, это порождает ценностно-смысловые конфликты.

2. *Морально-нравственные конфликты.* Современная социально-психологическая ситуация не имеет единственного и однозначного мировоззренческого ориентира, что побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения.

3. *Деятельностные конфликты,* которые связаны с профессиональным самоопределением и формированием профессиональной идентичности. Кризис идентичности является нормой для юношеского периода и необходим для нормального взросления личности. Перед юношей встает задача объединить все, что он знает о себе, своих различных социальных ролях, в единое целое, связать его с прошлым и спроецировать в будущее [8].

В работе со старшими школьниками используют следующие *диагностические методики* (кратко охарактеризуем их сущность).

*Диагностика психологического климата группы:*

- Определение ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева. Признаки: ценностно-ориентационное единство группы [4; 5].

- Методика «Климат» (модифицированный вариант методики Б.Д. Парыгина). Признаки: свойства психологического климата в коллективе, выяснение условий, обеспечивающих благоприятный психологический климат в коллективе [5].

*Диагностика конфликта и поведения в конфликте:*

- Определение уровня конфликтостойчивости. Признаки: основные стратегии поведения в потенциальной зоне конфликта – межличностных спорах и уровень конфликтостойчивости личности [5].

- Оценка способов реагирования в конфликте К.Н. Томаса. Признаки: соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс, избегание [3; 4; 6].

- Позитивная диагностика конфликта в соответствии со схемой О.Н. Громовой [7].

- Диагностика личностной агрессивности и конфликтности (по Е.П. Ильину, П.А. Ковалеву) и использование показателей личностной агрессивности и конфликтности [5].

*Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия:*

- Опросник нервно-психического напряжения. Признаки: нервно-психическое напряжение, астеническое состояние, диагностика настроения [2].

- Шкала сниженного настроения – субдепрессии. Признаки: степень выраженности субдепрессии [2].

- Определение уровня тревожности Спилбергер – Ханина. Признаки: личностная тревожность, ситуативная тревожность [3; 4; 6].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что конфликтные отношения субъектов учебно-воспитательного процесса неизбежны и являются неотъемлемой его характеристикой. Конфликт, имея в своей основе преодоление противоречий, является мощным фактором развития, актуализирующим личностные функции учащихся, и при успешном его разрешении является непременным условием формирования личностного опыта школьников.

В заключении отметим, что описанные выше вопросы в настоящее время являются крайне востребованными педагогической практикой, что способствует как поиску новых моделей и методик для диагностики школьных конфликтов, так и необходимости развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов, психологов в области конфликтологии. Последнее возможно за счет выдвигания на передний план содержания профессиональной подготовки студентов-конфликтологов освоение алгоритмов деятельности и моделей поведения педагогов в конфликте, методов и условий конструктивного разрешения конфликтов, освоение методик организации работы по обучению школьников навыкам эффективного поведения в конфликтах [1], использование технологий прогнозирования успешности обучения [8] и моделей методики для оценивания достижений целей обучения [9].

#### Библиографический список

1. Мачехина, О.П. Проблемы адаптации в школе как источник конфликтов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3 [Э/р]. – Р/д: [www.science-education.ru/109-9576](http://www.science-education.ru/109-9576)
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособ.: в 2 кн. – М., 2002. – Кн.1: Система работы психолога с детьми раннего возраста.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 1998.
4. Ратанова, Т.А. Методы изучения и психодиагностика личности: учеб. пособ. / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М., 2000.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., – 2002.
6. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / В.Б. Никишина, Т.Д. Василенко. – М., 2004.
7. Громова, О.Н. Конфликтология: курс лекций. – М., 2001.
8. Каракозов, С.Д. Психологические основания прогнозирования успешности обучения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6 [Э/р]. – Р/д: [www.science-education.ru/100-5071](http://www.science-education.ru/100-5071)
9. Литвиненко, М.В. Модель методики оценивания достижений целей обучения в контексте компетентностного подхода / М.В. Литвиненко, Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9.

## Bibliography

1. Machekhina, O.P. Problemih adaptatsii v shkole kak istochnik konfliktov // *Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya*. – 2013. – № 3 [Eh/r]. – R/d: [www.science-education.ru/109-9576](http://www.science-education.ru/109-9576)
2. Rogov, E.I. *Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa: ucheb. posob.*: v 2 kn. – M., 2002. – Kn.1: Sistema rabotih psikhologa s detjmi rannego vozrasta.
3. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posob.* / sost. D.Ya. Raygorodskiy. – Samara, 1998.
4. Ratanova, T.A. *Metodih izucheniya i psikhodiagnostika lichnosti: ucheb. posob.* / T.A. Ratanova, N.F. Shlyakhta. – M., 2000.
5. Fetiskin, N.P. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malikh grupp* / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M., – 2002.
6. Nikishina, V.B. *Psikhodiagnostika v sisteme sotsialnoy rabotih: ucheb. posob. dlya studentov vshshikh uchebnykh zavedeniy* / V.B. Nikishina, T.D. Vasilenko. – M., 2004.
7. Gromova, O.N. *Konfliktologiya: kurs lekciy*. – M., 2001.
8. Karakozov, S.D. *Psikhologicheskie osnovaniya prognozirovaniya uspekhov ucheniya studentov v vuze* // *Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya*. – 2011. – № 6 [Eh/r]. – R/d: [www.science-education.ru/100-5071](http://www.science-education.ru/100-5071)
9. Litvinenko, M.V. *Modelj metodiki ocenivaniya dostizheniy celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* / M.V. Litvinenko, N.I. Rihzhova, V.I. Fomin // *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. – 2008. – № 9.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 538

*Novichikhina T.I., Golub P.D., Nasonov A.D. THE SCIENTIFIC-INFORMATION FIELD IN THE WRITINGS OF THE GREAT NATURALISTS OF ANCIENT TIMES.* The paper observes a scientific-information field in the writings of scholars of ancient times. The scientific and educational work of the mankind in the ancient period has been analysed.

**Key words:** scientific information, history, science, ancient scholars.

**Т.И. Новичихина**, канд. физико-мат. наук, доц., зав. каф. физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул; **П.Д. Голубь**, канд. физико-мат. наук, проф. каф. физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул; **А.Д. Насонов**, канд. физико-математических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: [b\\_jogka@mail.ru](mailto:b_jogka@mail.ru)

## НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ТРУДАХ ВЕЛИКИХ ЕСТЕСТВОИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ АНТИЧНОСТИ

Рассмотрено научно-информационное поле в трудах ученых античности. Сделан анализ научно-образовательной деятельности человечества в античный период.

**Ключевые слова:** научная информация, история, естествознание, античные ученые.

Научная информация во все времена являлась той отправной площадкой, на которой строилось и развивалось мировоззрение человека. Процессы накопления научных знаний, сохранения и передачи имеющейся информации о природе и человеке сыграли существенную роль в развитии цивилизации в целом. Познавательный опыт предков и передача его последующим поколениям становится особенно значимым в периоды кардинальных изменений укоренившегося уже миропонимания.

Одним из таких переворотов в сознании человека особенно выразительно проявился на рубеже новой эры, когда человечество стало переходить от мифологической картины мира к более высокому, отчасти научно обоснованному уровню миропонимания. В этом неоспоримую роль сыграла античная наука. Так, в Древней Греции научные изыскания были направлены на то, чтобы объяснить явления природы без привлечения сверхъестественных сил, понять мир из его самого. При этом особый статус отводился доказательности тех или иных утверждений, относящихся к описанию природных явлений. Например, основатель атомистики Демокрит писал: «Найти одно научное доказательство для меня значит больше, чем овладеть всем персидским царством».

В Древней Греции возникают целые научные направления – школы с различными исходными представлениями о мироустройстве, но стремящиеся отыскать научную истину, вырабатывая все новые и новые знания и, тем самым, расширяющие границы научно-информационного поля. К таким школам, прежде всего, следует отнести ионийскую, эгейскую, пифагорейскую и атомистическую.

Древняя Греция дала ученому миру целую плеяду великих мыслителей, которых по праву можно назвать гигантами научной мысли и вклад которых в развитие научных представлений неизмеримо высок. Именно о таких представителях античной науки пойдет речь далее.

Следуя хронологии событий, обратимся к трудам уже упомянутого Демокрита (460-370 г. до н.э.), явившегося основателем школы атомистов.

Суть учения Демокрита сводится к следующему.

Не существует ничего, кроме атомов и чистого пространства, всё другое – только воззрение.

Атомы бесконечны по числу и бесконечно разнообразны по форме.

Из ничего не происходит ничего.

Ничего не случается случайно.

Различие между веществами происходит от различия их атомов в числе, величине, форме и порядке.

Эти положения, весьма смелые для своего времени, явились основой современного естествознания. Они высказаны атомистами только из наблюдений и умозаключений, поэтому не вполне соответствуют современным представлениям, подтвержденным экспериментально.

Концепция атомистов о дискретности (расчлененности) вещества предполагает делимость материи, но существует предел такой делимости – мельчайшая частица – атом (т.е. «неделимый»). Величайшая заслуга древних атомистов состояла в том, что они своими гениальными догадками предвосхитили будущий успех атомной и молекулярной теории.

Всю значимость идеи атомизма лучше всего отражает мнение Р. Фейнмана – крупного физика современности: «Если бы в результате, какой-либо мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались уничтоженными и к грядущим поколениям перешла бы только одна фраза, то, какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это атомная гипотеза... – все тела состоят из атомов – маленьких телец, которые находятся в непрерывном движении, притягиваются на небольших расстояниях, но отталкиваются, если одно из них приближается к другому».

Одновременно с материалистическими представлениями натурфилософов Древней Греции возникло идеалистическое направление, развитое Пифагором и его учениками. Их основная идея состоит в том, что в основе всего лежат числа, числа управляют миром и имеют божественную силу.

В области математики Пифагор оставил большое наследие: 1. Создал учение о числах (чётных и нечётных, простых и составных).

2. Разработал учение об арифметических и геометрических пропорциях и о средних величинах.

3. Заложил основы учения о подобии.

4. Доказал теорему, носящую его имя и т.д.

Рациональным зерном учений пифагорейцев было:

- количественный анализ;

- математические соотношения (например, положение о том, что длины струн, звучания которых гармоничны, относятся как целые числа (2:1, 3:2, 4:3)).

Отдавая приоритет математике, пифагорейцы занимались и вопросами мироздания. Они считали, что Земля имеет форму шара и находится в центре Вселенной. Солнце же, Луна и пять планет (Меркурий, Венера, Марс, Юпитер и Сатурн) движутся вокруг Земли. Расстояния от них до нашей планеты таковы, что как бы составляют семиструнную арфу, и при их движении возникает прекрасная музыка – музыка сфер. Обычно люди не слышат её из-за суеты жизни, и лишь после смерти некоторые из них могут насладиться ею. А Пифагор слышал её при жизни.

Продолжателем идей пифагорейской школы стал Аристарх Самосский (около 250 г. до н.э.), который построил первую модель гелиоцентрической системы мира; рассчитал расстояние от земли до Луны ( $L=56 R_z$ ). Напомним, что истинное значение  $L=60 R_z$  ( $R_z$  – радиус Земли). Попытка оценить расстояние до Солнца дала ошибку примерно в 400 раз.

Позднее представитель этой школы Эратосфен определил длину окружности земного шара, получив значение 39690 км., что близко к длине экватора. Рассматривая место человека в этом мире, пифагорейцы верили в переселение душ и их круговорот.

Одним из гигантов научной мысли эпохи античности являлся Аристотель (384-322 г. до н.э.) в возрасте 18 лет он отправился в Афины и поступил в Академию Платона, где оставался около 20 лет – сначала учился, а потом преподавал риторику и другие предметы. Он был любимым учеником Платона, который называл его «умом своей школы». Однако в конце жизни Платона Аристотель порвал с его идеалистическими взглядами на мир, произнес знаменитые слова: «Платон мне друг, но истина дороже». Несмотря на это, он всю жизнь продолжал себя считать платоником и занимался выработкой такой интерпретации учения Платона, которая содержала философию учителя, но была максимально приближена к реальной действительности.

Аристотель увлекался почти всеми областями знаний своего времени. Своим гениальным умом он охватил почти весь круг знаний древнего мира, утверждая, что: «Наука начинается с удивления». Аристотель признавал объективное существование материального мира, причём процесс познания происходит «от более явного для нас к более явному по природе», но вместе с тем он верил в бога, противопоставляя земное и небесное. В центре ограниченной Вселенной он поместил неподвижную Землю, утверждая, что вокруг неё вращаются твёрдые прозрачные сферы, к которым прикреплены планеты: 7 сфер для планет, к 8 сфере – прикреплены звёзды, 9-я (самая дальняя) – «первый двигатель», вращающий все остальные сферы. Его учение было признано и обработано церковью, по этой причине естествознание в течение почти двух тысяч лет излагалось по Аристотелю.

Аристотеля называют крёстным отцом физики: ведь название одного из его многочисленных трудов по естествознанию – «физика», которая изложена в восьми книгах и которая стала названием целой науки – физики. При этом сам он рассматривал физику как теоретическое исследование изменяющегося бытия. Аристотель проявил себя также как педагог и воспитатель. Покинув академию Платона, он в 339 г. до н.э. в пригороде Афин организовал учебное заведение под названием Лицей и 13 лет успешно руководил им. Целью Лицея было не только преподавание, но и самостоятельные исследования. Здесь Аристотель собрал вокруг себя группу одарённых учеников и помощников, и их совместная деятельность оказалась в высшей степени плодотворной. Они сделали множество существенных наблюдений и открытий, которые оставили заметный след в исто-

рии ряда наук и послужили фундаментом для дальнейших исследований.

С 343 по 339 годы Аристотель жил в столице Македонии и по приглашению царя Филиппа стал наставником и воспитателем его сына – Александра Македонского. Будущий полководец высоко ценил своего учителя: «Я чту Аристотеля наравне со своим отцом, так как если я отцу обязан жизнью, то Аристотелю я обязан всем, что даёт ей цену».

Говоря о достижениях греческой науки, нельзя не обратиться к работам ещё одного видного её представителя – Евклида (III век до нашей эры). Основные его заслуги в создании основ геометрии. Геометрию Евклида изучают и нынешние школьники, то есть и в наше время она не потеряла своей значительности. Но даже в математике Евклид пользуется физическими представлениями о мире. Например, его определение точки: «Точка – неделимый атом пространства».

Что же касается самой физики, то и здесь вклад Евклида достаточно велик, особенно в области геометрической оптики. Им написана книга «Оптика и катоптрика» (то есть о видении и о видении отражения). Здесь он вводит понятие светового луча и формулирует основные положения геометрической оптики.

Им четко сформулированы два из основных законов геометрической оптики – закон прямолинейности распространения световых лучей и закон отражения. Евклиду было известно явление преломления света, однако он не смог по причине отсутствия в то время необходимого математического аппарата (тригонометрических функций).

Не менее внушительной фигурой на научном небосклоне древности является Архимед (287-212гг. до н.э.), который показал себя как выдающийся математик, механик, физик и инженер.

Как физик Архимед заложил основы статики, разработал теорию рычага. В сочинении «О равенстве фигур» он приводит чисто геометрический вывод закона о рычаге. Его доказательство основано на сведении общего случая рычага, к частному случаю равноплечного рычага и равных сил. Всё доказательство от начала и до конца пронизано идеей геометрической симметрии.

Ценнейшим вкладом Архимеда в развитие механики является учение о центре тяжести, который им определяется так: «центром тяжести тела является некоторая расположенная внутри неё точка, обладающая тем свойством, что, если за неё мысленно повесить тело, то оно останется в покое и сохранит первоначальное положение».

В сочинении «О плавающих телах» Архимедом сформулирован его знаменитый закон, вошедший в физику, как закон Архимеда. Кроме механики Архимед занимался оптикой и астрономией. Им написана книга «Катоптрика», где изучается преломление лучей, но закон преломления не сформулирован. Здесь же он описывает способ определения диаметра Солнца с учётом F зрачка. Им получены закономерности изображений в плоских, вогнутых и выпуклых зеркалах. Сохранилась легенда о том, что в борьбе с римским флотом он использовал вогнутые зеркала, поджигая корабли противника солнечными лучами. По поводу возможности такого действия в наши дни было много споров, однако, греческими же физиками в 1973 г. экспериментально была доказана обоснованность этого предания об Архимеде. Интересно, что в качестве вогнутых зеркал, по мнению физиков, служили металлические щиты воинов, отполированные до зеркального блеска.

Величие Архимеда как математика состоит в его фундаментальных работах по геометрии: им введено число «пи»; доказано, что объёмы цилиндра, шара и конуса, имеющих одинаковую высоту и ширину, относятся как 3:2:1.

Мысли Архимеда о мироздании заключались в том, что Мир конечен, а Земля вращается вокруг Солнца. Архимед явился крупнейшим инженером своего времени. Ему принадлежит более 40 изобретений, в том числе и чрезвычайно сложный по конструкции планетарий. Основные его изобретения относятся к области военной техники. Им созданы метательные машины, способные бросать с большой скоростью камни массой около 250 кг.; машины, которые с помощью крюков поднимали из воды суда противника и переворачивали их; механизмы, бросающие с берега на суда тяжёлые бревна. Вся созданная им военная техника нашла свое эффективное применение при защите Сиракуз от атаки римлян.

Как талантливый изобретатель Архимед известен еще и по созданию машин для поливки полей, им так же сконструирован водоподъемный винт.

Одной из особенностей развития греческой науки на её начальной стадии являлось полное отсутствие экспериментальных исследований. Ручной труд считался делом рабов и расценивался недостойным для свободного гражданина. Поэтому лица, занимавшиеся наукой, совершенно игнорировали опытную физику (не царское это дело!). Научные проблемы решались в спорах по ходу прогулок, встреч и специально организованных выступлений. Таких ученых называли перипатетиками – от слов «пари» (спор) и «патетика» (умение красиво говорить). Получалось, что за истину принимался тот тезис, который умело отстояли в спорах, что не всегда правильно. Такая особенность теоретических рассуждений сохранялась вплоть до новой эры. Но все же поиски истины привели к необходимости обратиться к опытам и экспериментам.

Необходимо отметить, что древние исследователи высоко ценили полученную информацию и всячески стремились её сохранить. До изобретения в Китае бумаги, которое датируется 105 годом, записи велись различными способами. Как уже отмечалось выше, в Вавилоне это были глиняные дощечки (клинопись), а в Египте археологи обнаружили «хранилище» информации в виде папирусов.

Известны памятники 2-го тысячелетия: папирус Ринда, хранящийся в британском музее и Московский папирус – содержат решения различных задач, встречающихся в практике, математические вычисления площадей и объемов. В Московском папирусе дана формула для вычисления объема усеченной пирамиды. Площадь круга египтяне вычисляли, возводя в квадрат восемь девятых диаметра, что даёт для «пи» достаточно хорошее приближённое значение – 3,16.

Значение письменности, к появлению которой привели общественные потребности, особенно велико как основы науки и культуры. Не случайно Галилей в знаменитых «Диалогах» воздал восторженную хвалу создателям письменности.

Позднее записанная научная информация, как на Востоке, так и на Западе стала собираться в специальных учреждениях. Так в Китае в 318 году до н.э. в царстве Циня была образована первая академия, содержащая книги, в которых описаны отдельные физические понятия. Очевидно, что в первую очередь эти понятия относились к механике, так как именно механика отражала практическую направленность знаний. В книгах довольно четко представлены понятия о силе:

- сила – это то, что заставляет двигаться предметы;
- тяжесть есть сила;
- если нет противодействующей силы, движение никогда не остановится.

Последнее положение близко к формулировке закона инерции, но оно никак не касается прямолинейного равномерного движения.

А до этого в Древней Греции функционировала академия Платона, где накопленная информация не только хранилась, но и успешно передавалась слушателям. К учреждениям подобного типа следует отнести и открытый в тот период Александрийский музей – фактически библиотека с огромным научным и культурным фондом. Музей не без основания можно считать предшественником современных научно-исследовательских институтов, так как в нем зарождалась и хранилась научная информация в виде научных сочинений, лекций и переписки ученых.

В свою очередь, академия Платона и лицей Аристотеля фактически были первым в мире учебно-научными учреждениями, предшественниками современной высшей школы.

Следует сказать, что далеко не вся известная научная информация древности стала доступной современным источникам науки. Главная сложность связана с тем, что источники – книги, письма, лекции дошли к нашему времени в совершенно недостаточном количестве и плохой сохранности. На протяжении нескольких веков, например, многие сочинения античных натурфилософов были утрачены. Войны, пожары, религиозный фанатизм, природные катаклизмы – все это не способствовало сохранению рукописей античных ученых. Впрочем, в истории есть и другие примеры. Так, на средневековом исламском Востоке книги античных авторов собирали, бережно хранили и переводили с латыни и древнегреческого – языков античной науки – на арабский – язык науки Востока. Только благодаря этому нам теперь известны многие трактаты античных авторов посвященные естественным дисциплинам.

Среди полностью сохранившихся сочинений – четыре трактата величайшего мыслителя древности Аристотеля: «Физика», «О небе», «О возникновении и уничтожении», «Метеорологика», составляющие единое целое и представляющие собой конспекты лекций, которые он читал в Лицее. Целиком сохранилось также сочинение Платона «Тимей», которое фактически является энциклопедией, составленной в виде доклада, прочитанного знатоком астрономии и естественных наук.

Многие достижения научной мысли античного периода нам известны только благодаря образованному римлянину Титу Лукрецию Кару (99-55 гг. до н.э.). Его знаменитую дидактическую поэму «О природе вещей» можно смело назвать энциклопедией научных знаний времен расцвета Римской империи. В шести книгах, написанных александрийским стихом, Лукреций рассматривает вопросы сущности мира и космогонии, оптики и зрения, астрономии, метеорологии, геологии, географии, техники, биологии и теории наследственности, анатомии, психологии, истории человеческого общества, культуры, музыки и т.д..

Сохранившиеся античные сочинения бесценны для историков науки. Кроме них ещё ряд сочинений ученых античности дошел до нас частично в фрагментах или в изложении более поздних авторов. Это фрагменты сочинений Демокрита, Эпикура, комментарии различных авторов к «Тимею» и «Физике», высказывания Аристотеля. Нам известны, хотя и не полностью, труды «О равновесии плоских фигур», «О плавающих телах» Архимеда, сочинения Евклида, учебные пособия по механике, пневматике, военной технике Герона Александрийского (I в. н.э.), учебный курс Витрувия Полиона (вторая половина I в. до н.э.) «Об архитектуре» и некоторые другие.

Трудность еще состоит в том, что, как правило, многие учения изложены в разных, часто полемизирующих друг с другом сочинениях, и это нередко приводит к противоречивым трактовкам в оценке тех или иных достижений науки античности.

И, тем не менее, тот информационный материал, который был получен, сохранен и передан последующим поколениям великими мыслителями античности, бесспорно, заложили надежный фундамент для дальнейшего расцвета научной мысли. Причем уже к новой эре наука взяла курс на дифференциацию знаний. Из единой натурфилософии стали отпочковываться и развиваться различные направления, где основную нагрузку в объяснении основ миропонимания приняли на себя естественные науки.

#### Библиографический список

1. Воров, Ю.Г. Краткий курс лекций по истории науки / Ю.Г. Воров, П.Д. Голубь. – Барнаул, 2012.
2. Ильин, В.А. История физики. – М., 2003.
3. Кудрявцев, П.С. Курс истории физики. – М., 1974.

#### Bibliography

1. Vorov, Yu.G. Kratkiy kurs lekciy po istorii nauki / Yu.G. Vorov, P.D. Golubj. – Barnaul, 2012.
2. Iljin, V.A. Istoriya fiziki. – M., 2003.
3. Kudryavcev, P.S. Kurs istorii fiziki. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 10.02.14

УДК 376

Glushkov V.F., Karelin A.A. **PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TRADITION IN HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF INTEGRATIVE PERSONALITY GRADUATES**. On the example of university made analysis of the role of physical education and traditions on the development of personal qualities of graduates, such as responsibility, willpower, intellect, etc.

Key words: **physical education, sports traditions, personal qualities, healthy lifestyle.**

**В.Ф. Глушков**, д-р пед. наук, проф. СГУПС, г. Новосибирск;

**А.А. Карелин**, д-р пед. наук, проф. СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: [erov@bk.ru](mailto:erov@bk.ru)

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТИВНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВУЗЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ**

В статье на примере вуза НИВИТа-НИИЖТа-СГУПСа сделан анализ роли физического воспитания и традиций на становление личностных качеств выпускников, таких, как ответственность, сила воли, интеллектуальные способности и т.д.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, спортивные традиции, личностные качества, здоровый образ жизни.

Важным элементом профессионального образования является формирование различных качеств обучающихся, например таких, как: творческий подход к делу, способность принимать ответственные решения в критических ситуациях. В этом контексте значимую роль играет физическое воспитание и спортивные традиции в вузе. Это означает, что учитывая эти факторы, мы можем избежать дисгармонии в развитии личности, обеспечить единство образования и воспитания.

Многие исследователи отмечают, что цементирующей основой личности, объединяющей в единое целое все ее свойства, является направленность на определенные ценности, реализация которых мыслится как будущее личной жизни. В этом отношении занятия по физкультуре способствуют раскрытию личного «Я», осмысливанию личных качеств, в том числе особенностей характера, силы воли, интеллекта и ответственности.

В понятии «ответственность», содержатся как личностные (индивидуальные), так и обобщенные факторы. Например, в БСЭ ответственность определяется: как волевое личностное качество; как обязанность и готовность человека отвечать за свои поступки, действия и их последствия; соответствие поведения личности социально-нравственным требованиям, долгу и обязанностям. Несомненно, что суждение об ответственности зависит от того, как человек определяет такие понятия, как «добро» и «зло», т.е. от его нравственных, интеллектуальных, эстетических, религиозных ценностей.

Анализ разбираемого понятия показывает, что оно включает ряд важных факторов личности, которые образуют множества психических свойств личности (ПСВЛ) (темперамент, характер, способности) и психологическую структуру личности (ПСТЛ) (индивидуально-психологические, мировоззренческие, социально-психологические). Большую роль в формировании ответственности несет уровень образованности, практический опыт человека, его мотивы и цели. Структура этого сложного понятия представлена на рис. 1.

Можно считать, что понятие «ответственность» – *ОТВ* образует некоторое математическое множество, включающее ряд элементов подмножеств {ПСТЛ и ПСВЛ}. Таким образом, это понятие образуется за счет пересечения этих подмножеств, т.е.  $ПСТЛ \cap ПСВЛ \subset ОТВ$ , что означает, что понятие «ответственность» содержит все существенные признаки элементов, его образующих.

Таким образом, «ответственность» есть практическое обобщенное понятие.

В это многофакторное образование входят:

1. Характеристики процессов возбуждения и торможения: по силе, по удовлетворенности; по подвижности.
2. Психические состояния: активность, пассивность, убежденность.
3. Психологические характеристики воли: сознательные действия, бессознательные действия.

Человек, для которого ответственность является обязательной нормой, ответственен не только по отношению к другим людям, но и к себе. Жизненные планы людей, при всем их разнообразии могут быть реализованы, если они придерживаются принципа ответственности.

Формирование «ответственности» у студентов вузов связано с их системой ценностей. Как показывают исследования, наиболее характерными чертами современной молодежи России являются:

- раскованность, стремление показать свою индивидуальность;

- стремление к материальному успеху любой ценой (~ 30 %).

Для современной молодежи понятия «Я» и «мы» не тождественны. Ответственность не занимает значительное место в ценностной системе. Они не понимают, что принцип ответственности предписывает такие действия и поступки, которые, в конечном счете, приводят к реализации наиболее важных целей жизненных планов человека.

Активное вовлечение студентов в спорт, физическую подготовку позволяет сформировать у выпускников транспортного вуза способность принимать ответственное решение в критических ситуациях, в условиях неопределенностей, когда возникает феномен «сужение сознания», при котором возникает резкое уменьшение поля внимания, психологическое напряжение. Подобные моменты всегда имеют место в жизни, на производстве.

Современные требования к уровню усвоения знаний предполагают заметные психофизиологические нагрузки на обучаемых. При этом 40 % абитуриентов имеют проблемы со здоровьем, отмечается недостаточный уровень физических показателей. В связи с этим можно предположить, что важную роль в результативности организации занятий по физкультуре играет показатель активированности, который определяет энергетический потенциал, возможности организма. На рис. 1 представлены различные уровни активированности учащихся при организации преподавателем физических занятий.

Видно, насколько важно преподавателю знать и учитывать этот фактор при организации занятий, правильно оценивать различные возможности обучаемых.

Применяя в учебной практике подобные схемы, преподаватель может учитывать индивидуальные характерные особенности обучаемых, реализовать принципы личностно-ориентированного обучения и воспитания, передавая свой педагогический и спортивный опыт. Так, ситуация (рис 1. с) по сути дела относится к проблемному обучению. Перед студентом возникает потребность преодоления между старыми возможностями и новыми требованиями, известным и неизвестным. Преподавателю важно учесть разный уровень физических, интеллектуальных возможностей у обучаемых А и В и организовать занятия на разном уровне трудностей, ответственности обучаемых за принятое решение.

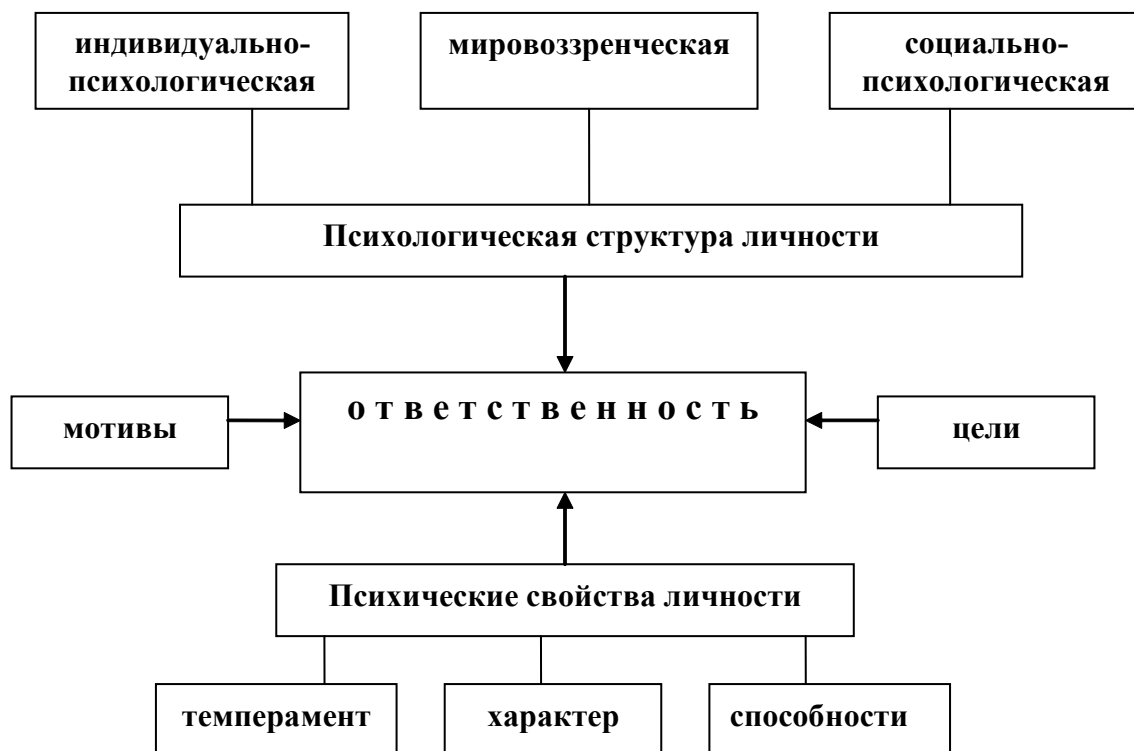


Рис. 1. Структура понятия «ответственность»

В эти моменты включаются разные механизмы воздействия педагога на обучаемого: подражание, убеждение, заражение. Только педагог, опираясь на свой опыт, квалификацию может выбрать наиболее эффективный способ, ведущий к формированию устойчивых ценностей у обучаемых. Следует отметить, что важными детерминантами поведения являются не только

черты личности, но и ситуационные переменные (степень, природа опасности и т.д.). Однако именно на таких занятиях формируется у человека уверенность в выполнении сложных действий, психологическая готовность к работе.

Обратимся к воспоминаниям выпускников НИИЖТа о месте физического воспитания в НИИЖТе. Пишет Седов Александр

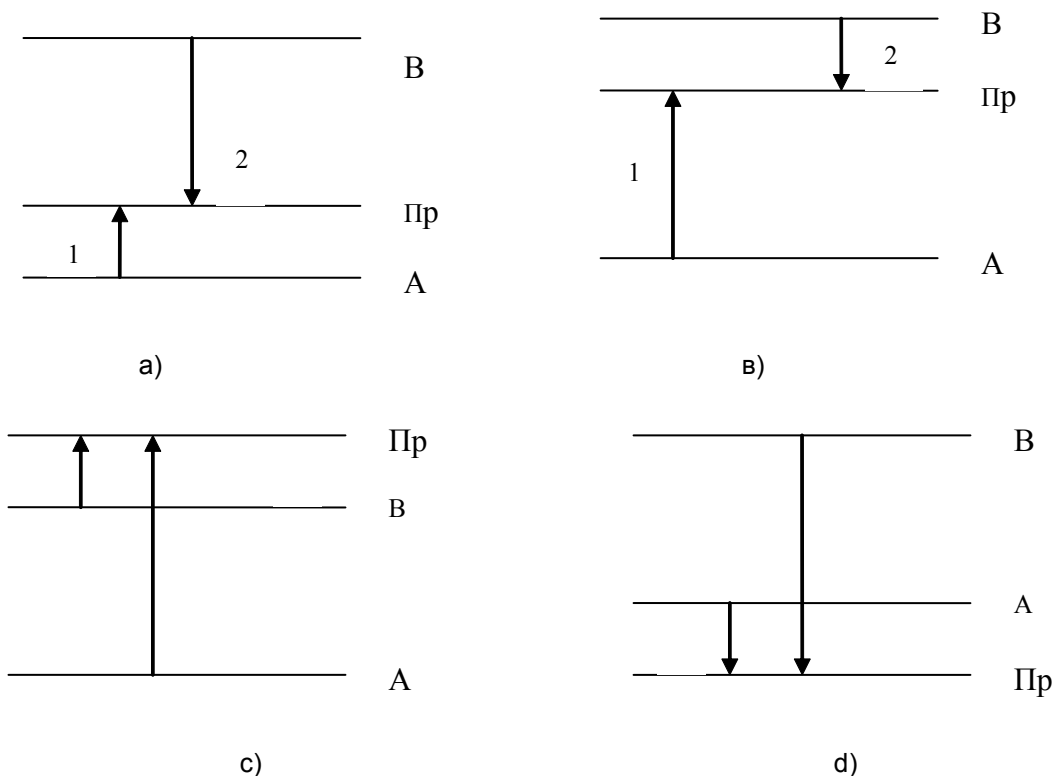


Рис. 1. Уровни активированности, задаваемые преподавателем – Пр, А и В – уровни активированности, сформированные у обучаемых ранее



Семенович, выпускник 1952 года: «В институте была создана система формирования у слушателей здорового образа жизни. Медицинский контроль за состоянием здоровья и профилактика здоровья были на высоком уровне. Контроль за гигиеной тела, жилища, одежды был строгий. Всеми способами культивировался спорт, прежде всего через учебные программы практически по всем видам спорта и выполнения определенных нормативов. Работало множество спортивных секций как на институтской базе, так и базе спортивных организаций города. По многим видам спорта выступали классные команды на межвузовский, городские и МПС-совские соревнования. В составе команд было много перворазрядных спортсменов, кандидатов в мастера и мастеров спорта. А во внутриинститутских соревнованиях принимали участие практически все. Одна кафедра физвоспитания сколько соблазнов предоставляет! Как умело они нас к спорту приучают!» [1, 469]. А вот что пишет Атоносимов Анатолий Вячеславович, выпускник 1950 года: «Что было характерным в этот период? Это наряду со стремлением получить отличные и хорошие знания, прекрасная физическая и военная подготовка, и беззаветная любовь к Родине, то есть высокое чувство патриотизма» [1, 57]. Воспоминание Николая Николаевича Большакова, выпускника 1955 года: «... работали на реке Нежба-Волоковская – коварная река с перемерзающими промоинами. Пошел вести рабочую съемку. В общем, прыгнул на берег и не рассчитал, пролетел под лед. Поднатужился с перепугу и выскочил, а левый сапог остался в реке. Костер жечь нечем, телогрейка мокрая, брюки мокрые. Километра четыре бежал, вспоминая институтские чемпионаты».

Важнейшая база для воспитательного процесса – традиции университета, заложенные в 50-е годы, такие, как оборонно-спортивная эстафета, агитпоезда, День выпускника, День знаний, День ветерана НИИЖТа и т.д. (11 праздников). Своеобразная связь поколений, история университета позволяют формировать у молодежи чувство уважения к вузу, его традициям.

Одна из важнейших задач воспитательной работы – это пропаганда здорового образа жизни, формирование у студентов «физкультурного» сознания. В этом направлении значительную роль кафедры физвоспитания. В вузе работают 19 групп

спортивного совершенствования, группа здоровья, детские спортивные школы.

Все студенты обучаются в трех спортивных отделениях: основное, специальное и спортивное.

Ежегодно в университете проводятся комплексные спартакиады среди студентов 1-го курса, оборонно-спортивные эстафеты, спортивные праздники на геодезическом полигоне, турниры, посвященные памятным датам, конкурсы на первенство среди общежитий.

Спортивную работу проводит кафедра физического воспитания. Среди преподавателей один доктор медицинских наук, профессор; кандидат биологических наук; пять доцентов; заслуженные тренеры России (А.В. Коблов, А.Н. Никитин, С.В. Плотников, Е.М. Южаков); заслуженный работник физической культуры А.И. Лепешкин; восемь мастеров спорта.

Среди выпускников университета – двукратный олимпийский чемпион по биатлону (В.Ф. Маматов); двукратная олимпийская чемпионка по биатлону (Анна Богалий); восьмикратная чемпионка СССР по биатлону (О. Соколова); участник X зимних Олимпийских игр, пятикратный чемпион России в беге на 500 метров (А.И. Лепешкин); судья международной категории по хоккею (Ю.П. Карандин); чемпионка Всемирной универсиады по легкой атлетике (М. Карнаушенко); Олимпийский чемпион по волейболу (Александр Бутько).

В настоящее время в СГУПСе обучаются мастера спорта международного класса: Михаил Лапшин (плавание), Алина Кашина (биатлон); 24 студента – мастера спорта, 148 студентов – кандидаты в мастера спорта, 185 студентов – перворазрядники.

Сборные команды университета являются ведущими среди вузов Новосибирска. Легкоатлеты 47 раз выигрывали первенство, 40 раз побеждали в городской легкоатлетической эстафете имени А. Покрышкина; волейболисты-мужчины 21 раз становились чемпионами. Самбисты, дзюдоисты, волейболистки, женщины, теннисисты, бадминтонисты, пловцы, баскетболисты, лыжники – многократные победители городских соревнований.

Таким образом, можно сделать вывод, что физическое воспитание и спортивные традиции в вузе несомненно способствуют формированию значимых качеств личности выпускников.

#### Библиографический список

1. Строителей след на земле. – Новосибирск: СГУПС, 2004. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Stroiteleyj sled na zemle. – Novosibirsk: SGUPS, 2004. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 07.04.14