



**МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ:
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СЕССИИ

ИЖЕВСК
2008

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ**

**МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ:
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ**

**МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СЕССИИ
6 февраля 2008 г.**

ИЖЕВСК – 2008

УДК 378.14(063)
ББК 74.580я431
М 744

М 744 Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и новации.
Материалы научно-методической сессии Учебно-методического Совета УдГУ.
«Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и новации»
6 февраля 2008 г. /Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой.
Ижевск 2008. 275с.

Сборник материалов научно-методической сессии «Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и новации» включает тезисы и статьи преподавателей и студентов, научные интересы которых пересекаются с проблемами вузовской педагогики.

На основе проведенных исследований, анализа опыта преподавания, авторы рассматривают вопросы, связанные с реализацией разных моделей образовательной деятельности в высшей и средней школе.

Тема сессии раскрывается в текстах как представление проектов, анализ содержания образования, результат исследований, моделирование и концептуализация опыта.

Материалы сборника продолжают научную дискуссию, начатую на конференциях «Актуальные проблемы образования в высшей школе» (УдГУ, 2003г.), «Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты» (УдГУ, 2004г.), «Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов» (УдГУ, 2005г.), «Парадигмы образования» (УдГУ, 2006г.), «Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема» (УдГУ, 2007г.)

Тексты научно-методической сессии могут быть полезны преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, работникам управления системы образования.

ББК 74.580я431

© ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Г.С. Трофимова</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	6
<i>Е. И. Бахаровская</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ	11
<i>М.В. Бовина</i> МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ	17
<i>Н.Е. Брим</i> К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	31
<i>С.А. Вагинова</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ	38
<i>Е.Н. Варламова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ НА ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ (на примере преподавания теоретической грамматики французского языка)	42
<i>И.Б. Ворожцова</i> ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
<i>И.А. Гришианова</i> О СРЕДСТВАХ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	54
<i>Д.Н. Денисова</i> СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО КАК СЛЕДСТВИЕ НАРУШЕНИЯ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ В ОБЩЕСТВЕ	59
<i>О.Б. Дмитриев, Э.Р. Ахмедзянов</i> МУЛЬТИМЕДИА ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БИОМЕХАНИКА» КАК ИНОВАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	68
<i>О.Б. Дмитриев, А.О. Копанева</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ И СУЩНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ВОИНСКИМИ ИСКУССТВАМИ (на примере каратэ-до)	78

<i>Г.Н. Иовлев, А.Н. Лобыгин</i> СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ТЕМЕ «ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС»	88
<i>Е.А. Калач</i> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ (на примере специальности «Связи с общественностью»).....	90
<i>И.Ю. Калинина</i> ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НОВЫЙ ТИП МЫШЛЕНИЯ	99
<i>О.В. Ковзанович</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ.....	128
<i>О.В. Кожевникова</i> К ВОПРОСУ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	133
<i>Е.В. Краснощёрова</i> ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ДИСКУРСЕ УЧИТЕЛЕЙ.....	136
<i>И.А. Кузнецова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ОГРАНИЧЕНИЙ В ВУЗОВСКОЙ ДИДАКТИКЕ	149
<i>А.Н. Лобыгин</i> ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	160
<i>С.М. Микрюкова</i> КОММУНИКАТИВНАЯ ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПЦИИ ОТКРЫТОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА	168
<i>С.М. Микрюкова, Т.В. Михайлова</i> РЕЛИГИОЗНО-ЭТНИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОПОМОЩИ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ (на примере Алнашского района).....	191
<i>Т.А. Новикова</i> ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО КУРСА	196
<i>Н.Н. Олимских</i> КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ.....	205

<i>П.К. Петров</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ЛЕКЦИИ-ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ И АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	212
<i>Т.И. Радикова</i> К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	214
<i>М.Н. Сираева</i> ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	217
<i>И.В. Стрелкова</i> ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ	225
<i>Л.Ф. Файзуллина</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ.....	235
<i>Э.Р.Хакимов</i> ЭТНИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	244
<i>К.Г. Чикнаверова</i> СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	260
<i>Е.Г. Штенникова</i> ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	267
<i>Л.В. Яковлева</i> К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ В ЭТНО-СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБЛАСТИ	269

Г.С. Трофимова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В задачи предлагаемой статьи входит подведение итогов работы диссертационного совета Д.212.275.01 в контексте содержания защищаемых диссертаций, а также краткий обзор некоторых работ, выполненных преподавателями Удмуртского государственного университета за последние два года по педагогическим специальностям. Отметим, что вышеобозначенный совет начал функционировать около пятнадцати лет тому назад. Он был открыт в 1994г., а в 1998г. был переутвержден и получил право рассматривать диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Ретроспективный анализ деятельности совета позволяет судить о его значительном вкладе в развитие научно-педагогической мысли в Удмуртии. Содержание диссертаций, защищенных в совете, свидетельствуют о степени влияния на качество подготовки высококвалифицированных кадров, соответствующего социальному заказу на конкурентоспособных специалистов для различных областей социальной сферы.

За время работы диссертационного совета по педагогическим специальностям было защищено 17 докторских диссертаций и десятки кандидатских. Только за последние два года преподаватели Удмуртского госуниверситета защитили две докторские и 27 кандидатских диссертации по психолого-педагогическим наукам.

Представим две докторские диссертации, выполненные Э.А. Мальцевой и В.П. Овечкиным, которые бесспорно заслуживают нашего внимания и уважения, поскольку вносят значительный вклад в развитие педагогической науки в стране.

Обе диссертации написаны по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Актуальность исследования Э.А. Мальцевой на тему «Детская общественная организация как пространство социального воспитания»

связана с необходимостью создания научно-обоснованной системы управления социальным воспитанием подрастающего поколения в современной России.

Э.А. Мальцевой удалось определить и систематизировать тенденции развития детских общественных организаций, типичных для последних 15 лет, содержательно охватывающих такие аспекты, как статусный, целевой, технологический и др. Создана и научно-обоснована типология детских организаций, включающая разнообразные ее типы (гомогенные, гетерогенные, функционирующие на базе школ, клубов по месту жительства, учреждений дополнительного образования). Автором концептуально определены особенности и решена задача обеспечения взаимодействия изменившегося государства и вновь возникающих общественных институтов, в том числе детских организаций.

Докторская диссертация В.П. Овечкина на тему «Теоретико-методологические основы проектирования содержания технологического образования учащихся» вносит вклад в устранение существующего противоречия между высокими темпами перемен в реальной преобразовательной действительности, с одной стороны, и неразработанностью теоретических основ проектирования содержания технологического образования, с другой. В частности, В.П. Овечкин выявил и обосновал функции учебной проектной деятельности как инвариантного компонента содержания разделов технологического образования:

- формирование у учащихся инновационного стиля мышления;
- структурирование содержания учебного материала;
- организация познавательной деятельности учащихся.

Автором предложена структурная модель содержания технологического образования, которая представлена в виде:

- а) совокупности педагогических адаптированных технологий преобразования материалов, энергии, информации, образующих дидактическую, воспитательную и синергетическую образовательные линии;
- б) инвариантного состава учебных тем и разделов содержания;
- в) системы общенаучных, функциональных, культурологических, экосистемных связей.

Что касается кандидатских диссертаций, выполненных нашими преподавателями, то значительное число их посвящено разработке проблемы подготовки студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности. Диссертанты исследуют вопросы вузовской дидактики, научно обосновывают возможности образовательной деятельности, ее потенциал для развития профессионально-значимых качеств личности студентов, доказывают эффективность разработанных педагогических технологий и выявленных дидактических условий, обеспечивающий перевод обучающихся на более высокий уровень овладения необходимым набором ключевых компетенций. Определенная часть исследований посвящена не теряющей своей актуальности проблеме коммуникативной подготовки специалистов. Проблема взаимодействия преподавателя и студентов, учителей и учеников интересует нас не только потому, что «... в условиях свободного взаимодействия могут проявляться истинные отношения, но в условиях, тормозящих и подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и маскируются» (В.Н. Мясищев). Данная проблема интересна исследователям своим противоречивым характером. С одной стороны, мы ратуем за реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателем и студентами, что соответствует гуманистической парадигме образования, декларируемой ЮНЕСКО в мире. С другой стороны, нельзя не согласиться с исследователями, которые констатируют заданность функционально-ролевых позиций участников коммуникации в контексте дидактического процесса. Очевидно, что преподаватель занимает доминирующую позицию во взаимодействии с учебной группой. Целью его воздействия является стимулирование, коррекция или торможения деятельности обучаемых. Их активность при этом одобряется, но ограничивается. Н. Фландерс создал типологию видов педагогического взаимодействия, в соответствии с которой в речи учителя выделяется семь случаев инициативы взаимодействия, а в речи ученика – только один. Такое положение дел, безусловно, требует корректировки.

Одним из способов исправления ситуации доминирования педагога в образовательном процессе стал комплекс мероприятий, проведенных автором с целью повышения уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов. Поясним, что под коммуникативной компетентностью нами понимается интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловлена опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития, и предполагающее учет коммуникативных возможностей человека.

Речь идет именно о коммуникативной компетентности, а не компетенции. Сходство терминов объясняется их англоязычным происхождением. Еще 80-ые годы прошлого века нами установлено, что термин «компетенция» связан с познавательной деятельностью, а «компетентность» - с характеристикой личности, и используется чаще в социальной психологии.

Возвращаясь к описанию путей повышения уровня коммуникативной компетентности личности, обозначим наличие субъективных и объективных источников ее формирования. К субъективным источникам относят опыт межличностного общения, психологические установки личности, жизненный опыт в целом, иногда как к объективным источникам формирования коммуникативной компетентности личности относится социальная среда и могут быть отнесены те или иные дидактические условия, определяемые той педагогической (образовательной) системой, в которой оказалась личность в процессе своей социализации.

Комплекс мероприятий, направленный на интенсификацию процесса формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих педагогов, включал: проведение спецкурса «Основы педагогической коммуникативной компетентности», тренинг гуманистических личностных качеств, микропреподавание как вариант деловой игры (игры в свою профессию) и особым образом организованную педагогическую практику, структура которой предполагала: установочный этап, обеспеченный специальными заданиями,

основной этап, сопровождаемый спецсеминарами, и итоговую конференцию в форме групповой дискуссии.

Участие студентов в дискуссии способствовало развитию их умений коммуникативного взаимодействия и умений публичного выступления. Предметом дискуссии становились проблемные ситуации из практического общения студентов. Через вербализацию впечатлений о педагогической практике и переживание опыта коммуникативного взаимодействия происходило его переосмысление, что и способствовало переходу участников на более высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности.

Опыт экспериментального обучения здесь приводится для того, чтобы показать, на какой основе осуществлялись последующие исследования проблемы коммуникативной подготовки студентов под нашим руководством.

В частности, в 2006-2007 гг. защищен ряд диссертаций по тематике, связанной с различными аспектами коммуникативной подготовки учащихся и студентов:

- «Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями» (С.М. Микрюкова, ИППСТ);
- «Учебно-профессиональное взаимодействие как фактор успешного развития коммуникативной толерантности студентов специальности «Связи с общественностью» (Е.А. Калач, ФПИЯ);
- «Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр» (А.Н. Лобыгин, ГФ);
- «Формирование коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов на основе драмогерменевтического подхода» (Р.Ш. Чермокина, ФПИЯ) и др.;

Обозначив только одно направление, в русле которого идут исследования, мы не умаляем значимости многих других аспектов и проблем, которым посвящены диссертации наших коллег. По словам И.А. Зимней, «образовательный процесс представляет собой многоплановую и полиморфную сферу взаимодействия», социологические, психологические, педагогические аспекты которого еще ждут своих исследователей.

Е. И. Бахаровская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ

Сегодняшнее развитие образования предъявляет требования к определению индивидуального стиля творческой педагогической деятельности.

Педагогика воплощает в себе единство науки и искусства, логического и эмоционального. Педагогическая деятельность во многом близка театральной (актерско-режиссерской деятельности). Обращение к опыту театральной педагогики в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя (овладение средствами актерской выразительности, приемами воздействия на аудиторию, умение ставить и решать сверхзадачу своих действий и др.) целесообразно в таких направлениях, как развитие эмоциональной культуры учителя, овладение приемами саморегуляции, развитие навыков произвольного внимания, интуиции и др.

Только педагог с качествами артистичной личности (с богатством личностных проявлений и естественностью, свободой, красотой и изяществом педагогических решений) может сформировать мотивационно-ценностное отношение к содержанию образования и передать ученикам опыт предшествующих поколений соответствующими средствами. Это напрямую связано с переходом от функции «передатчика знаний» к функции «актуализатора развития».

Важна терминологическая точность в определении понятий *артистизма и актерствования, педагогического мастерства и педагогической техники*. Подлинный *артистизм* включает в себя игру как элемент мастерства, педагогической устремленности и психологической гибкости учителя. *Актерствование* – это манерность, с которой педагог «изображает» учителя, играя либо доброго и щедрого на похвалы и высокие оценки «покровителя», либо

властного, не принимающего никаких возражений, а тем более иных точек зрения, упивающегося непогрешимостью собственного «Я» «повелителя». Подобный лжеартистизм, который дети легко разоблачают, вряд ли необходим педагогу. *Педагогическое мастерство* – это высокий уровень профессионально-педагогических качеств и свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности. Фундаментом педагогического мастерства является общая культура педагога, его профессиональные знания и владение педагогической техникой. *Педагогическая техника* – это комплекс умений, который помогает учителю глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в работе. Ядро элементов педагогической техники составляют навыки педагогического общения, техника и культура речи (голос, дыхание, дикция, интонационная окраска, грамотность и т.д.), выразительный показ чувств и отношений (мимика, пантомимика, внешний облик учителя в целом), профессиональная саморегуляция педагогом своего психического состояния (самоконтроль, выдержка и т.п.). Можно сказать, что педагогическая техника помогает «окрашивать» информацию теми оттенками, которые необходимы педагогу для более полного ее восприятия учащимися. Это те умения, которые помогают учителю через визуальную и аудиальную стороны восприятия донести до учеников свои мысли и чувства, вызвать в них ответную интеллектуально-чувственную реакцию, что способствует эффективному творческому взаимодействию с детьми.

Что же касается толкования артистизма, то дать ему однозначное определение сложно. Словарь современного русского литературного языка определяет *артистизм*, с одной стороны, как дар, а с другой – как результат труда: «1. Выдающиеся способности, художественная одаренность, свобода перевоплощений, с помощью которой человек легко, непринужденно «входит в образ». Особое умение держать себя, изящество манер, грациозность движений и т. п., обычно свойственные

артистам. 2. Высокое мастерство, достигнутое кем-либо в области искусства. Высокое мастерство в каком-либо деле, в выполнении чего-либо».

Анализ научно-педагогической литературы и собственные наблюдения привели нас к выводу о том, что *педагогический артистизм* совмещает в себе:

1. *Особенности личности учителя*: способность перевоплощаться, умение нравиться и быть обаятельным, живость, экспрессия, богатство жестов и интонаций, дар рассказчика, одухотворенность и внутренняя раскрепощенность, внутреннее богатство и образное мышление, креативность, умение импровизировать, а также органично существовать в условиях педагогического процесса.

2. *Совокупность оригинальных (еще неиспользуемых или малоиспользуемых, неизученных) учебных приемов, «техник» проведения а, точнее, «разыгрывания» урока*. Искусство отбирать не только значимую, смысловую, но и эмоционально яркую информацию, невольно привлекающую внимание учащихся, включающую их в процесс урока /и делающих учеников его сотворцами. Использование приемов искусства (отстранение – погружение), средств художественной выразительности (вербальных и невербальных) и выстраивание поведения учителя в соответствии с определенными педагогическими задачами.

3. *Концепция педагогического творчества*, в соответствии с которой деятельность учителя рассматривается как неисчерпаемый процесс творческого поиска, направленного не на скучно-традиционное «прохождение» учебной темы, а на вовлечение учащихся в процесс постижения человеческой мысли в той или иной области знаний. Раскрепощенно-творческая атмосфера урока возможна только при условии гармонично-естественных отношений между педагогом и учениками. А естественность создается при отсутствии строгой запрограммированности общения, мешающей как ученику, так и самому учителю импровизировать, строить догадки и неординарно мыслить по вопросу, вокруг которого идет разговор. На самом деле, импровизация рождается не стихийностью, а педагогическими навыками, а также умением и смелостью

учителя раскрыть свой внутренний мир, свои чувства и переживания, готовностью педагога высказать свои мысли по тому или иному вопросу, что вызывает ответную реакцию учащихся.

В целом понятие *«педагогический артистизм»* включает в себя личностную и профессиональную категории и может быть определено как способность к органичному существованию и эффективной деятельности в условиях педагогического процесса. Этот феномен связан с овладением искусством самовыражения (умением воплощать мысль и переживание в образе, поведении, слове), импровизации, умением регулировать психическое состояние, конструированием *«партитуры педагогического общения»*.

«Артист» в широком смысле слова – это мастер своего дела, виртуоз, искусник. А *артистизм* – это деятельность, поднятая до уровня искусства, тот высший уровень совершенства в работе педагога, когда уроки поднимаются на желанную духовную высоту.

Задача артистичного педагога – через эмоциональное воздействие на учеников вызвать в их душах живой отклик, сопереживание, без чего осложняется глубинное восприятие жизни и ее понимание; утвердить веру в себя в сознании и сердцах ребят, вызвать впечатление своим отношением, чувствами, заставить играть их воображение, что, в свою очередь, порождает потребность в сопричастности, сотворчестве.

Основная *цель* артистичного педагога – способствовать формированию у учащихся мотивационно-ценностного отношения к содержанию образования через включение учащихся в процесс сотворчества, что оказывает влияние на способность переводить знания в личностный смысл.

В структуре педагогического артистизма можно выделить две стороны:

1. *внутренний артистизм* – культура педагога, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, изящество, раскрепощенность воображения, оригинальность мышления, образный путь постановки и решения проблем,

ассоциативное видение, способность к импровизации, внутренняя направленность на творчество, самообладание в условиях публичности.

2. внешний, направленный на учащихся, артистизм – игровая подача, «техника» игры, особые формы выражения своего отношения к материалу, передача эмоционального отношения к деятельности, владение умением самопрезентации, умелая режиссура урока, вовлекающая учеников в игру, в сотворчество.

В структуре личности учителя педагогический артистизм играет следующие роли:

1. Синтезирующую: постановка и решение сверхзадачи своей деятельности заставляет педагога включать задания для учащихся в определенный мировоззренческий и нравственный контекст.

2. Обогащающую и гармонизирующую личностные проявления педагога: артистизм учителя дает возможность естественного сочетания логического и эмоционально-чувственного в педагогической деятельности.

3. Регулирующую самочувствие педагога, его настрой на творчество: ощущение свободы своего внутреннего и внешнего «Я» вдохновляет, дает новые силы для дальнейшего творчества.

4. Защитную: Педагогический артистизм, контроль над своими ощущениями и самочувствием, естественное и живое поведение, ощущение свободы повышают уверенность, самооценку учителя. Упражнения на импровизационное решение педагогических ситуаций, на выражение искреннего отношения к партнеру по общению, которые предлагает театральная педагогика, безусловно, помогут учителю отстаивать достоинство (свое и ребенка) в конфликтной ситуации. А ненавязчивое проигрывание сложных ситуаций на уроке способствует снятию многих конфликтов, помощи в формировании способности ребенка к взаимопониманию с другими людьми.

5. Формирующую мотивационно-ценностное отношение к содержанию образования: гармоничное сочетание эмоционального и рационального на уроке

дает возможность ребенку по-новому взглянуть на него, найти в процессе образования массу увлекательного и ценного лично для себя.

Все вышеизложенное очень важно для ясного представления тех перспектив, которые позволяют учителю стать артистичным. В будущем, по мнению С.А. Гильманова, когда знания, навыки и умения – то, что может транслироваться, - будут по преимуществу передаваться техническими средствами, главной задачей учителя станет помощь ученику в творческой самореализации. Тогда к работе с детьми, возможно, будут допускать именно тех, кто обладает творческой индивидуальностью и, следовательно, педагогическим артистизмом как важным ее компонентом.

Литература:

1. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога. – Тюмень, 1998.
2. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. – М., 1991 – т.1

М.В. Бовина

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Современный этап развития общества характеризуется тенденциями к нивелированию ценности личности, низведению человека до безликого анонимного индивида, отрицанию общечеловеческих ценностей, размыванию нравственных принципов. Возникает ряд вопросов о том, на какие нравственные нормы следует ориентироваться, какой морали и этики придерживаться, есть ли вообще некий нравственный эталон, на который должно ориентироваться подрастающее поколение. Помимо того, закономерен поиск жизнеспособных моральных регулятивов, таких моральных норм, по которым современное общество действительно сможет жить и функционировать. К таковым относят гуманистические ценности, которые основаны на гуманном отношении к миру и к человеку, на отношении к личности как к самоценной и конечной цели. Гуманная личность активно, творчески включается в общественную жизнь, стремится к самореализации и самосовершенствованию, стремится быть субъектом своей жизнедеятельности, не нарушая в то же время интересов окружающих людей.

Образование и воспитание могут противостоять дегуманизации общества, помочь в формировании общественного сознания. Особую роль в социально-нравственном становлении подрастающего поколения играет образовательное пространство вузов: период студенчества характеризуется стремлением молодого человека к самоактуализации, самоопределению в межличностных и социальных отношениях, самоутверждению в будущей профессии, студенческой среде и жизни в целом (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, Н.В. Воробьева, И.С. Кон, Р.А. Литвак, Т.А. Строкова и др.). В образовательном пространстве вуза происходит освоение социальных отношений, включение

молодого человека в различные виды социально-культурной деятельности (познавательную, коммуникативную, трудовую, досуговую, социально-гражданского значения и др.), в которых реализуются, корректируются и развиваются его индивидуальные нравственные установки.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить следующие направления воспитательной работы в вузе:

1) *Создание воспитывающей гуманистической среды в вузе*

Среда учебного заведения обладает большим воспитательным потенциалом. Согласно Н.М. Борытко, воспитательную среду вуза можно представить как совокупность предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного окружений. Предметно-пространственное окружение – это обустройство учебных помещений, двора, спортплощадок, государственная символика и символика самого учебного учреждения, информационные стенды, таблички на кабинетах, костюмы преподавателей и самих обучающихся. Предметно-пространственное окружение является воспитывающим только тогда, когда оно гуманно, то есть «когда за предметом видится отношение, за вещами угадываются интересы» [2, с.70]. Поведенческое окружение – доминирующие поведенческие формы, свойственные преподавателям и студентам данного вуза. Поведенческое окружение является воспитывающим, если создается благоприятная атмосфера для профессионально-личностного роста. Событийное окружение – встречи выпускников, дни открытых дверей, посвящения первокурсники, гостиные, творческие отчеты, профильные лагеря и т.п. Событийное окружение является воспитывающим в том случае, если служит становлению студенческого коллектива, основанного на господстве гуманистических ценностей. Информационное окружение – библиотека, читальный зал, конкурсы, конференции и все необходимое методическое обеспечение учебного процесса. Для того, чтобы информационное окружение было воспитывающим, важно, чтобы оно способствовало «получению «живого»

знания, эмоционально принятого и прочувствованного», стимулировало «познавательную активность и собственный научный поиск» [2, с.71].

2) *Внеучебная работа в вузе*: система кураторства, внеучебная воспитательная работа.

Задача куратора академической группы – не только поднятие учебной и бытовой дисциплины студентов, но и помощь в адаптации к условиям обучения в вузе. В некоторых вузах кураторы назначаются только в студенческие группы первого курса. Основная функция куратора – посредничество между всеми субъектами учебного процесса.

Формы и методы внеучебной воспитательной работы многообразны:

- проведение музыкальных вечеров, читательских конференций, вечеров вопросов и ответов, диспутов, устных журналов, дискотек;
- встречи с писателями, композиторами, актерами, проведение бесед и лекций о достижениях в области литературы, музыки, искусства;
- презентация книг и персональных выставок художников, фотографов; выставки научных достижений, информационного материала об истории университета;
- организация работы дискуссионных клубов по интересам, творческих объединений; театральных, хореографических коллективов, ансамблей песни и танца и т.д.;
- организация посещения концертов, спектаклей, культпоходов в кино и др.;
- концертная деятельность коллективов художественной самодеятельности;
- организация экскурсий по городу, в музеи, ознакомление с памятниками истории и культуры города, края и страны и др.

3) *Студенческое самоуправление*: участие студентов в выборах ректора и деканов, в работе Ученых советов университета и факультетов, приемных, стипендиальных и аттестационных комиссиях, студенческих советах общежитий, студсоветах и др.

4) *Гуманитаризация высшей школы*. Большое значение имеет гуманитарная, философско-мировоззренческая подготовка студенчества. Гуманитарное знание

само по себе обладает значительным воспитывающим потенциалом. Система ценностей, которой будет руководствоваться будущий специалист в своей жизни, является его личным делом. Свободное самоопределение личности должно осуществляться осознанно, на основе фундаментальных знаний (в том числе гуманитарных) и нравственно-гуманистических ориентиров.

В циклах гуманитарных и социально-политических дисциплин, в спецкурсах особое внимание стало уделяться проблемам человека, его духовности, нравственности, формирования у студентов общей культуры, исторического сознания, восстановления исторической памяти, практической подготовке будущих специалистов к выполнению социальных функций в новых условиях развития общества.

5) *Воспитание через предмет*: воспитывающей должна быть педагогическая деятельность каждого преподавателя вуза. Учебный процесс есть ядро системы формирования всех социальных качеств, в том числе гуманизма и нравственности. Важнейшей особенностью формирования гуманистических качеств личности в вузе является то, что оно реализуется через учебный процесс и предметную деятельность. Воспитание через предмет носит целенаправленный и конкретный характер. Целенаправленное нравственно-гуманистическое воспитание в большей мере определяет духовную направленность личности и ограничивает стихийное воздействие на студента.

Все вышесказанное обусловило необходимость создания модели и программы воспитания гуманистических личностных качеств через предметную деятельность.

Методологической основой для создания модели воспитания ГЛК послужили: концепция педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой, идеи личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов, теория гуманизации образования и идеи гуманистической психологии.

1) *Концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой.*

Термин «коммуникативная компетентность» можно условно определить как способность к коммуникации. Обращение к данной концепции обусловлено рядом факторов:

1. Понимание процесса воспитания и обучения как общения, в котором участвуют 3 субъекта – преподаватель, студент, академическая группа. Многие исследователи связывают обучение исключительно с освоением предметной деятельности и развитием познавательных способностей, а воспитание – с общением и коллективными формами любой другой деятельности, но только не учебной. При таком подходе обучение с самого начала ориентировано на индивидуальные формы и методы. Общение и обучение взаимосвязаны. Обучение невозможно без общения: оно опосредовано общением, различными коммуникациями и межличностными отношениями [7, с.91]. Но общение всегда связано с воспитанием, т.е. становлением человека как личности. Таким образом, общение в обучении, а, следовательно, и само обучение становятся факторами воспитания человека как личности. Для студентов учение является ведущим видом деятельности, а именно ведущей деятельностью обеспечивается основное развитие человека и как личности, и как субъекта познания, общения и труда.

Вот почему воспитание должно включаться в учебный процесс путем организации совместных, групповых и коллективных способов обучения, предполагающих развитые структуры общения, межличностных отношений и взаимодействия. Групповые и коллективные формы учебной работы являются инструментом реализации принципа единства обучения и воспитания и призваны, прежде всего, выполнять свое воспитательное назначение, функцию формирования в учебном процессе человека как личности [7, с.90].

2. Ведущая потребность в студенческом возрасте - потребность в общении и взаимодействии со сверстниками. Как отмечает И.С. Кон, – на юность и раннюю молодость приходится пик дружбы, когда она является наиболее интенсивной и эмоционально значимой. Исследователями установлено, что в рамках отношений

«студент-студент» происходит наиболее активное формирование личностных свойств и характера. Все вышесказанное приводит к необходимости учета и использования этой ведущей потребности в обучении и воспитании.

3. В вузе ведущей формой совместной деятельности является учение. В учении студент выступает не только как субъект познавательной деятельности, хотя она и является для него ведущей, но и как субъект общения. Более того, само обучение существует только в форме общения, т.е. как дидактический процесс является коммуникативным по своей природе. Студенчество – это период перехода от юности к ранней зрелости. И.А. Зимняя называет этот период центральным периодом становления человека, личности в целом.

4. Согласно концепции формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой, гуманистические качества личности лежат в основе способности личности взаимодействовать с другими и, включая студентов в деятельность общения и развивая их коммуникативную компетентность, мы одновременно их воспитываем. Эти процессы неотделимы друг от друга: невозможно научить человека взаимодействовать с другими без признания и уважения личности другого; точно также нельзя быть гуманным человеком и не уметь проявлять гуманистические качества в общении. Итак, успешность протекания общения и совместной учебной деятельности предполагает определенный уровень развития общей чувствительности к людям (социальная сензитивность), восприятия (социальной наблюдательности), памяти и мышления (понимания), представлений и воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии), т.е. всех психических процессов. Но и сами эти процессы изменяются и развиваются в условиях общения и совместной деятельности [7, с.98]. Таким образом, уровень сформированности коммуникативной компетентности служит показателем сформированности ГЛК обучающихся.

Концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой основана на типологии личностных качеств В.А. Блюмкина, согласно которой личностные качества можно разделить на четыре основных типа: 1) мировоззренческие (ценностные); 2) моральные (нравственные); 3) деловые; 4) прагматические. Моральные качества делятся на четыре подтипа:

1. коллективистские качества;
2. гуманистические качества;
3. качества, связанные с отношением личности к распределению ценностей;
4. качества, связанные с особенностями морального регулирования поведения.

К гуманистическим качествам В.А. Блюмкин относит: гуманизм (гуманность, человечность), человеколюбие, доброжелательность, доброта, благородство, великодушие, внимание к людям, заботливость, душевность, жалостливость, чуткость, отзывчивость, милосердие, деликатность, тактичность, уважение к людям, доверие к людям; благодушие, доверчивость; чувство собственного достоинства, гордость, уверенность в себе, скромность, простота, самокритичность, требовательность к себе.

Вышеперечисленные качества можно условно разделить на три группы:

1) гуманистическая направленность личности - гуманизм (гуманность, человечность), человеколюбие, уважение к людям, внимание к людям, доверие к людям благодушие, доверчивость, доброжелательность, доброта, благородство, великодушие;

2) эмпатия - душевность, жалостливость, чуткость, отзывчивость, милосердие, деликатность, тактичность;

3) рефлексия - чувство собственного достоинства, уверенность в себе, скромность, простота, самокритичность, требовательность к себе.

Эмпатия понимается в психологической литературе как сочувствие, сопереживание, «проникновение» в мир переживаний других людей; многие при этом говорят о прогнозировании чувств, настроений и реакций другого человека. По мнению Ю.Н. Емельянова, эмпатия – это «эмоциональный резонанс на

переживания другого». Мы вслед за И.М. Юсуповым, понимаем эмпатию как целостное явление в единстве ее составляющих: когнитивной, аффективной, действенной. Общепринятое членение эмпатии на когнитивную и аффективную исходит из пассивно-отражательного понимания ее природы без активного вмешательства субъекта в состояние эмпатируемого объекта, что исключает категорию действия (поведенческий компонент) психического в то время, когда имеются основательные данные о поведенческих формах эмпатии [6, с.69]. Эмпатия лежит в основе приобретения личностью коммуникативной компетентности, эффективного взаимопонимания. Проявление эмпатии в общении – это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в скрытый смысл его, в состояние партнера, отражаемое всеми невербальными средствами: интонацией, позой, жестами.

Рефлексия – способность человека представить себе, как он воспринимается другими и важнейший механизм познания человеком людей и самого себя. Это когнитивный компонент взаимоотражения партнеров, способ «продумывания» действия за другого и представления самого себя с его позиций.

Успешность протекания общения и совместной деятельности предполагает определенный уровень развития эмпатии, рефлексии и гуманистической направленности личности, но и сами эти качества формируются и развиваются в условиях общения и совместной деятельности.

2) Идеи личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов.

Одним из авторов личностно-ориентированного подхода является И.С. Якиманская, согласно ее определению, «личностно-ориентированное образование есть системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития. Это целостный образовательный процесс, существенно отличающийся от традиционного учебно-воспитательного процесса. Данный подход разрабатывался также Е.В. Бондаревской, М.Н. Берулавой, В.В. Сериковым и др. Этот подход определяет положение обучающегося в воспитательно-образовательном процессе

в качестве активного его субъекта, а, следовательно, означает становление субъект-субъектных отношений. Содержание личностно-ориентированного образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют обучающемуся проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. С этой целью разрабатываются индивидуальные программы обучения или индивидуальные образовательные маршруты.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в работах А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, И. А. Зимней. И.А. Зимняя определяет личностно-деятельностный подход к обучению «как единство его личностного и деятельностного компонентов». Деление личностно-деятельностного подхода на компоненты может быть проведено только теоретически, оба компонента неразрывно связаны друг с другом, так как «личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие» [3, 77]. Деятельность – форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. Учитель – только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником; вместо информатора, источника знаний, контролера, он становится фасилитатором (руководит процессом взаимодействия в группе, создает благоприятную атмосферу для личного и профессионального развития членов группы). В рамках данного подхода личность рассматривается как субъект деятельности; личность, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности, учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, а также обеспечивается развитие и личностный рост обучающихся. В контексте личностно-деятельностного подхода общение рассматривается как условие активности обучающегося.

3) Теория гуманизации образования и идеи гуманистической психологии.

Целостные концепции и теории гуманизации образования содержатся в трудах Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, В.А.Сластенина, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др.

Гуманизация образования представляет собой преобразование учебно-воспитательного процесса, нацеленное на формирование у студенческой молодежи взглядов на человека как высшую ценность. Гуманизация означает «очеловечивание», одухотворение, демократизацию внутриколлективных отношений в системах «студент-студент», «преподаватель-студент», введение в учебно-воспитательный процесс принципов педагогики сотрудничества, творческого подхода. Осуществляемое в вузах целенаправленное воспитание студентов представляет собой психолого-педагогически рациональное управление процессом развития будущего специалиста как индивида и субъекта, как личности и индивидуальности. Оно не имеет в виду управление личностью студента, но можно и нужно управлять процессом развития студента как нравственной и гуманной личности, создавая условия для оптимального взаимодействия всех составляющих человека, обеспечивая единство социализации и гуманизации, воспитания и самовоспитания, нейтрализуя отрицательное воздействие неблагоприятной социальной среды и усиливая факторы, стимулирующие саморазвитие личности.

Гуманистическая психология — ряд направлений в современной психологии, которые ориентированы, прежде всего, на изучение смысловых структур человека. В гуманистической психологии в качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение. Гуманистическая психология в качестве самостоятельного течения выделилась в начале 60-х гг. XX в. как протест против бихевиоризма и психоанализа, получив название „третьей силы“. К данному направлению могут быть отнесены А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер. Ф. Бэррон, Р. Мэй,

С. Джулард и др. Методологические позиции гуманистической психологии сформулированы в следующих посылках: 1. Человек целостен; 2. Ценны не только общие, но и индивидуальные случаи; 3. Главной психологической реальностью являются переживания человека; 4. Человеческая жизнь — единый процесс; 5. Человек открыт к самореализации; 6. Человек не детерминирован только внешними ситуациями. На основе гуманистической психологии строится гуманистическая педагогика.

Американский психолог-гуманист Карл Роджерс, изучавший проблемы интеграции человека в общественную жизнь, считает, что главный фактор и критерий, определяющий уровень нравственности поведения человека в обществе – это степень развития у него гуманистического мировоззрения и самосознания. Современная психология ясно и определенно утверждает: внутренний мир человека, как правило, сильнее влияет на его поведение, чем стимулы внешней среды, и эта зависимость выражена тем сильнее, чем выше у человека уровень его нравственного самосознания. Профессиональное и духовно-нравственное развитие будущего специалиста является целью и в то же время средством гуманизации высшего образования.

Наша программа воспитания ГЛК основана на принципах: гуманизации - признание человека высшей ценностью воспитания и обучения, насыщение содержания воспитания проблемами человека; вариативности - создание условий для выбора обучающимися форм деятельности; принципе мотивации - заинтересованность и добровольность включения в ту или иную деятельность; активности – активно-деятельностный характер обучения и воспитания; сотрудничества – взаимодействие и содействие преподавателя и обучающегося в учебно-воспитательном процессе.

Определено, что процесс воспитания ГЛК состоит из следующих этапов: мотивационно-установочного, ориентировочного этапов, этапа активного

взаимодействия и рефлексивно-оценочного этапа. Прокомментируем каждый из перечисленных этапов:

Этап 1. Мотивационно-установочный.

На I-ом этапе у студентов создавалась мотивационная установка на развитие ГЛК. Под мотивационной установкой мы, вслед за Д. Н. Узнадзе, понимаем целостную направленность субъекта деятельности в определенную сторону на определенную активность. Целесообразным представлялось использование метода эвристической беседы, в ходе которой обучающиеся сами пришли к выводу о важности ГЛК для будущего специалиста (беседа на тему «Мое представление о будущей профессии»). Кроме того, приводились факты биографии и примеры из жизни людей, обладающих развитыми ГЛК. Таким образом, воспитание в себе этих качеств постепенно становилось лично-значимым (Томас Манн, Курт Тухольский, Роберт Бош, организаторы немецких благотворительных фондов). Содержание учебного материала на данном этапе характеризовалось выраженной мотивационной направленностью. Для контроля сформированности мотивационной установки на I-ом этапе использовался опрос методом анкетирования.

Этап 2. Ориентировочный

На II-ом этапе определялись причины неудачного взаимодействия студентов в группе, проводился анализ и устранение. В начале данного этапа шла подготовка к празднику (День Эйнштейна или День Гете). Выявление проблем во взаимодействии способствовало осознанию значения необходимых для успешного взаимодействия качеств. Чтобы ГЛК стали лично значимыми, они соотносились студентами с собственной личностью и со своими способностями к взаимодействию. Форматом обратной связи стали сочинения, протокол подготовки праздника, в котором описывался весь процесс подготовки, давалась характеристика удачного и неудачного взаимодействия, описывались чувства участников подготовки. Затем в ходе дискуссий, тренингов и проведения

круглого стола устранялись причины неудач и проводилось обучение успешному взаимодействию в группе.

Этап 3. Активного взаимодействия

Следующим шагом было непосредственное воспитание ГЛК в активном учебном и внеучебном взаимодействии. Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить соотношение взаимодействия (общения) и ГЛК. В связи с этим, на данном этапе ставилась задача создания позитивной эмоциональной атмосферы в пространстве академической группы и повышение уровня коммуникативной компетентности обучающихся.

В ходе учебного взаимодействия использовались такие методы и формы работы, как учебная работа в творческих группах, деловые игры, инсценировка ситуаций, ролевые игры, дидактические игры, метод проектов. Во внеучебном взаимодействии проводились заседания факультативного фильм-клуба для желающих (работа с немецкими фильмами), инсценировка ситуаций, ролевые игры. Данные формы и методы воспроизводили реальные жизненные ситуации, давали возможность испытать свои способности и умения. Контрольным методом на данном этапе служила экспертная оценка.

Этап 4. Рефлексивно-оценочный

На завершающем этапе проводилась оценка степени сформированности ГЛК. На данном этапе проводились презентации студенческих проектов, групповые мероприятия (Рождество, празднование дней рождения и др.), использовались следующие методы контроля: оценка готовых проектных работ, обсуждение результатов.

По итогам реализации программы был достигнут достаточный уровень сформированности ГЛК студентов. Диагностическими признаками послужил достаточный уровень сформированности: 1) гуманистической направленности личности; 2) эмпатии и эмпатического поведения; 3) рефлексии; 4) коммуникативной компетентности обучающихся.

Литература:

1. Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В. Нравственное воспитание. Воронеж, 1990. 142 с.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб. – метод. пособие. М., 2005. 120 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2007. 384 с.
4. Кон И. С. Дружба. СПб., 2005. 330 с.
5. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. Ижевск: «Купол», 2000. 90 с.
6. Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань, 1993. 202 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. СПб., 2000. 349 с.

Н.Е. Брим

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Образование как процесс отражает этапы и специфику развития образовательной системы в качестве изменения ее состояния за конкретный временной период. Эта динамическая характеристика образования связана с процессом достижения цели, способами получения результата, затраченными при этом усилиями, условиями и формами организации обучения и воспитания как степенью соответствия требуемого и нежелательного изменения в человеке. В этом процессе взаимодействуют обучение и воспитание, деятельность педагога и обучаемого. Немаловажным фактором при этом является атмосфера и среда, в которой осуществляется обучающая деятельность учителя и учебная деятельность его учеников: хорошие взаимоотношения между всеми субъектами образовательной деятельности, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога.

Реализация гуманных и демократических идей в педагогическом процессе в немалой степени зависит и от умения педагога грамотно, рационально и эффективно организовать взаимодействие с обучаемыми в разных видах учебно-воспитательной деятельности. Эффективное взаимодействие учителя и ученика в педагогическом процессе – основное условие успеха и удовлетворённости учителя своим трудом, условие успешности ученика.

Актуальность поставленной исследовательской задачи проявляется в том, что проблема взаимодействия в первую очередь изучается в связи с анализом структуры воспитательных взаимодействий, процесс же усвоения знаний предстает в основном в системе взаимодействия субъекта с объектом и не раскрывается как процесс межличностного взаимодействия, не достаточно развита

система проведения анализа обучаемым своей учебной деятельности. Остаются открытыми такие вопросы, как: «В системе какого рода отношений с окружающими присваивается и функционирует новое знание, чем мотивирован этот процесс, каким задачам межличностного взаимодействия он отвечает?» «В каких позициях находится сама усваивающая личность по отношению к предмету и к процессу освоения, а также к участникам этого процесса?». Ответить на эти вопросы – это значит рассмотреть обучение как взаимосвязанную деятельность ученика с учителем и другими учениками, в ходе которой строятся и изменяются формы сотрудничества и общения.

Учебное взаимодействие ведущего типа предполагает наиболее высокий уровень активности личности как учителя, так и ученика, богатство и разнообразие их взаимосвязей, отношений, порождаемых процессом достижения целей совместной учебной деятельности.

Такая двусторонняя активность преподавателя и обучаемых находит свое отражение в понятии «педагогическая пресуппозиция»: учитель видит потенциальные возможности обучаемого, создает ситуации успеха, стимулируя поиск ученика, направленный на решение учебного задания. Ученик же, в свою очередь, испытывая полное доверие к учителю, полагается на его помощь и поддержку.

Сущность такой «пресуппозиции» выражена в концепциях «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского, «Плюс 1 к традиционным приемам» Л. Кольберга и др., основная идея которых заключается в том, что расстояние между актуальным уровнем развития и возможным, будущим предвосхищаемым не так велико. Преодолеть его ученик может с помощью учителя, чувствуя к нему безграничное доверие.

В исследованиях отечественных ученых доказывается, что педагогическая пресуппозиция особенно наглядно проявляется в создании ситуации успеха, которому предшествует тщательное конструирование учебного материала на уроке при соблюдении следующих условий:

- создание эмоционального настроения, отвечающего специфике учебной деятельности учащихся;
- стимулирование потребности учащихся в восприятии учебного материала; учет интересов учащихся, подготовка восприятия учащихся интересного и нужного содержания;
- включение в учебное взаимодействие учащихся таким образом, чтобы гарантировать его мотив;
- предвосхищение возможностей использования учебного материала каждым учеником, реализации потребностей и самовыражения учащимся;
- учет комплексного характера усвоения учебного материала и подключение всех видов анализаторов – зрительного, слухового, речедвигательного, моторно-графического.

Педагогическая пресуппозиция или, другими словами, предвосхищение успеха обучаемого, создается за счет веры учителя в способность и возможность ученика выполнять задания более высокого уровня сложности. Осуществление подобного рода взаимодействия происходит в рамках созданной преподавателем ситуации успеха, стимулирующей и мотивирующей активность учебной деятельности обучаемого. Ситуация успеха понимается при этом как проживание участниками учебного взаимодействия своих личностных достижений в контексте этого взаимодействия.

Некоторые исследователи (Н.Е.Щуркова), считая, что назначение ситуации успеха, прежде всего, – в инициировании физических и духовных сил личности, в максимальном развитии ее способностей, выделяют следующие операции по организации ситуации успеха:

- создание атмосферы доброжелательности, снимающей психологическую зажатость, иницирующей активность субъекта;
- снятие страха, препятствующего взаимодействию учителя и ученика;
- «скрытая инструкция», представляющая собой завуалированную помощь обучаемому, который должен научиться опираться на собственные ресурсы и уметь до конца их исчерпывать;

- авансирование, заключающееся в оглашении достоинств обучаемого, которые он еще не успел проявить, но которыми его наделяют окружающие;
- «персональная исключительность», усиленное положительное подкрепление обучаемого в ходе учебного взаимодействия;
- высокая оценка детали, а не целостное оценивание произведенного обучаемым ответа [5].

Учитывая специфику младшего школьного возраста, а именно с этой возрастной ступенью в большей степени сталкиваются студенты на педагогической практике, необходимо дополнить изложенные выше операции использованием учителем в процессе учебного взаимодействия так называемой «заботливой речи», необходимой обучаемому для понимания избыточной информации, находящейся за пределами его знаний. В научной литературе выделяются следующие характерные черты «заботливой речи» (Утехина А.Н.):

1) Использование учителем контекста, знаний ребенка об окружающем мире и экстралингвистических умений – мимики и жестов.

2) При относительной простоте речь учителя не полностью приспособлена к актуальному уровню знаний детей.

3) Учитель говорит о том, что дети могут увидеть и понять, т.е. об их непосредственном окружении (реализация принципа «здесь и сейчас») [4].

Моделирование ситуации педагогической пресуппозиции в ее наглядно-ситуативном виде («Желания и мечты») можно представить следующим образом:

«На занятие приходит улыбающийся преподаватель и сообщает, что живущий уже два года в Германии общий для всех знакомый (бывший одноклассник) женится, недавно он сообщил об этом по телефону, а сегодня прислал письмо. Преподаватель начинает искать его и не находит, письмо куда-то пропало. Ну, наверное, это не самое страшное, потерять письмо. Как вы думаете, что там могло быть? Конечно! Фотография будущей жены! Женщины, о которой наш друг мечтал всю свою жизнь! Попробуем ее восстановить, ведь мы достаточно талантливы и креативны! Кто же еще, кроме нас с этим справится? Как вам кажется, как она может выглядеть? Наверное, она голубоглазая блондинка ...»

Педагогическая пресуппозиция в данной ситуации выражается через обучающую деятельность преподавателя, который:

- создает положительный эмоциональный настрой обучаемых (радость от получения письма, элемент сюрпризности);
- стимулирует потребности обучаемых в восприятии учебного материала, учитывая их положительный личностный фонд;
- мотивирует обучаемых к деятельности (письмо потеряно, но нам нужно его восстановить, и мы сможем сделать это);
- предвосхищает успех и возможности обучаемых (начиная фразу о том, как может выглядеть будущая жена их знакомого, преподаватель дает шанс каждому продолжить ее по заданному им образцу (скрытой инструкции));
- устанавливает деловые доброжелательные отношения с обучаемыми с помощью авансирования (у нас обязательно получится, ведь мы все такие талантливые!) и их усиленного положительного подкрепления в ходе учебного взаимодействия (только мы сможем с справиться с этой проблемой);
- учитывает все виды анализаторов – зрительный, слуховой, речедвигательный, моторно-графический (восприятие речи преподавателя, рисование портрета, его внимательное рассмотрение, письменный и устный комментарий к нему).

Учебная деятельность обучаемых на данном этапе носит аналитико-рефлексивный характер и заключается в следующем:

- осмысливают цель;
- получают стимул;
- осознают мотив;
- анализируют причину своей активности в ходе учебного взаимодействия;
- осмысливают характер отношений с преподавателем.

Для студентов – будущих учителей можно порекомендовать игры-упражнения по созданию ситуации-успеха (парная или групповая формы работы), преследующие цель научиться дополнять и изменять ход учебного взаимодействия соответственно конкретным условиям с целью достижения

конкретных результатов; учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности обучаемых их положительный личностный фонд; мотивировать их учебную деятельность:

- Лилия категорически отказывается петь, говоря, что у нее ничего не получится ...;
- Паша не решается выйти к доске, чтобы начертить график, но учитель видит, что он готовился дома ...;
- Нина боится рассказывать перед всем классом стихотворение ...

Для эффективного формирования умений педагогической пресуппозиции (умение опираться на свой положительный личностный фонд в учебной деятельности; умение предвосхищать успех учебного взаимодействия со стороны преподавателя и со стороны обучаемого), основанных на знании теории педагогической пресуппозиции и потребности в установлении доброжелательных деловых отношений с преподавателем в процессе учебного взаимодействия, необходимо задействовать рефлексивные механизмы. Исходя из того, что умения учебного взаимодействия представляют собой совокупность интеллектуальных умений, понятийно, процессуально и функционально связанных с профессиональным самосознанием личности, обуславливают познавательные операции, на уровне которых строится взаимодействие преподавателя с обучаемыми, рефлексивную деятельность преподавателя и учеников можно представить следующим образом:

Таблица 1.

Организация рефлексивной деятельности преподавателя и студентов в процессе учебного взаимодействия в ситуации педагогической пресуппозиции

Рефлексивная деятельность преподавателя	Рефлексивная деятельность студента
<ul style="list-style-type: none"> - Учитываю ли я при отборе содержания учебной деятельности студентов их положительный личностный фонд? - Получается ли у меня стимулировать и мотивировать учебную деятельность студентов? - Получается ли у меня изменять или дополнять ход учебного взаимодействия в соответствии с конкретными условиями? - Умею ли я устанавливать деловые доброжелательные отношения со студентами в процессе учебного взаимодействия? 	<ul style="list-style-type: none"> - Опираюсь ли я на свой положительный личностный фонд в учебной деятельности? - Всегда ли я мотивирован и стимулирован в решении поставленной преподавателем учебной задачи? - Кроется ли причина моей активности в изменении и дополнении учителем хода учебного взаимодействия? - Получается ли у меня установить хорошие отношения с преподавателем в процессе учебного взаимодействия?

Вышесказанное обуславливает учет следующих факторов при организации учебного взаимодействия:

1. Осуществление отбора содержания материала по критерию его ценности;
2. Использование форм и методов активного обучения;
3. Указание обучаемому на личностный смысл учебной деятельности;
4. Подчеркивание в процессе учебного взаимодействия связи отдельного «Я» с другими «Я»;
5. Создание на уроке атмосферы доброжелательности;
6. Использование приемов «скрытой инструкции», «авансирования», «персональной исключительности», «высокой оценки детали»;
7. Понимание оценочной деятельности как формы активного взаимодействия преподавателя и обучаемых;
8. Использование латентных способов воздействия на ошибочные действия обучаемых;
9. Осуществление совместного рефлексивного анализа учебного взаимодействия.

Литература:

1. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.
2. Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. – Спб., 2001. – 148 с.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Шк. пресса, 2004. – 512 с.
4. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис... д-ра пед.наук. – Ижевск, 2000. – 38 с.
5. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.
6. Oser.F. Eine basale paedagogische Handlungsstruktur. – Muenchen: Pims, 1994. – S.773-800.

С.А. Вагинова

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время проблему коммуникации и общения исследуют: философы и психологи, педагоги и социологи, которые рассматривают закономерности общие для всех ситуаций общения.

Термин «коммуникация» прочно вошел в понятийный аппарат педагогики, необходимой для будущих профессионалов самых разных сфер деятельности, в том числе для специалистов по физической культуре и спорту.

Высшая школа призвана вести подготовку учителей физкультуры и тренеров высокого уровня профессионализма и личностного развития, в том числе уровня коммуникативной компетенции.

В рамках предпринимаемого исследования будет рассматриваться проблема формирования коммуникативной компетенции студентов-спортсменов.

Кроме того, данные проведенного анкетного опроса студентов педагогического факультета физической культуры (ПФФК) Удмуртского государственного университета (УдГУ) позволяют заключить, что целенаправленное формирование и развитие коммуникативных навыков осуществляется только на занятиях по культуре речи. Выявлено отсутствие элементарных коммуникативных знаний и умения их применения в моделируемых ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Несмотря на то, что спортсмены изучают дисциплины психолого-педагогического цикла, опыт работы показывает, что они испытывают затруднения в установлении взаимоотношений со своими воспитанниками во время прохождения педагогической практики в детском саду и школе.

Результаты исследования показали, что только 30% респондентов отметили первостепенную значимость коммуникативных умений и навыков для будущего специалиста. 50% студентов указали, что общение с другими людьми для них является второстепенной целью. 20% участников эксперимента признали необходимость формирования и совершенствования коммуникативных навыков, но отвели им в списке только третье место. Свою позицию они аргументировали своим желанием «говорить правду в глаза, иногда даже в грубой форме».

На следующем этапе исследования выяснилось, что 30% опрашиваемых студентов не видят необходимости в развитии коммуникативной компетенции, т.к. считают, что уже овладели коммуникативными навыками на достаточном уровне для их будущей профессиональной деятельности.

Тем не менее, 70% респондентов искренне признались, что иногда не могут выйти достойно из создавшихся конфликтных ситуаций и выразили готовность к совершенствованию своих коммуникативных навыков.

В процессе проведения педагогического эксперимента получены следующие результаты:

1. Все студенты показали высокий уровень коммуникабельности;
2. В качестве главной цели, для достижения которой студенты вступают в коммуникативные отношения, респонденты указали «желание получить удовольствие от общения» или «испытать счастье человеческого общения»;
3. 100% участников общения уверены в успешности формирования и развития коммуникативной компетенции при условии, если сами студенты займут активную позицию по отношению к эксперименту.

На заключительном этапе спортсменам было предложено проранжировать следующие цели общения:

- получить моральную поддержку в трудной ситуации;
- самоутвердиться как личность;
- получить внимание (любовь, признание со стороны окружающих);
- получить новую информацию;

– обменяться информацией.

В итоге ранжирования были получены следующие результаты:

1. получить новую информацию;
2. обменяться информацией;
3. получить моральную поддержку в трудной ситуации;
4. самоутвердиться как личность;
5. получить внимание, любовь, признание окружающих их людей.

Принимая во внимание эти данные, можно заключить, что получение новой информации и обмен информацией – основные стимулы к общению студентов с другими людьми (тренерами, преподавателями, сокурсниками, друзьями, близкими и родственниками).

Следует отметить, что межличностное общение остается самым актуальным и удобным для поиска и передачи информации, т.к. это занимает минимальное время, информация воспринимается более адекватно, избыточность ее сведена к минимуму.

Тем не менее, наблюдения и опыт педагогической деятельности позволяют выявить такие ситуации, когда преподавателю-лектору или тренеру-инструктору не удастся добиться ожидаемого результата.

Например, в речи преподавателя во время лекции было использовано много терминов и слишком сложных речевых конструкций. Это снижает интерес студентов, и предметное содержание лекции не воспринимается.

В качестве другого примера может выступить следующая ситуация: тренер предложил информацию в сложной форме во время инструктажа. Спортсмены начали волноваться, пытаясь понять смысл сказанного им. В результате студент получил травму.

Обобщая опыт данных ситуаций, необходимо помнить, что главную роль в общении играет инициатор взаимодействия (преподаватель или тренер). Однако роль реципиента не менее значима, так как степень активности слушателя диктуется ситуацией, целью и характером речевого контакта.

Подводя итог всему изложенному выше, можно сделать следующие выводы:

1. С целью повышения уровня коммуникативной компетенции будущих учителей физкультуры и тренеров необходимо разработать программу формирования коммуникативной компетенции студентов-спортсменов, непосредственно связанную с процессом обучения и воспитания;
2. Необходимо повышать мотивацию студентов к совершенствованию коммуникативных навыков на том основании, что общение станет неотъемлемой частью их будущей профессии.

Литература:

1. Аксенов Д.В., Борисова В.А. Гений общения. М.: Академический проект, 2004. – 110с.
2. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению. СПб: Изд-во «Питер», 2006. – 175с.

Е.Н. Варламова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ НА ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

(на примере преподавания теоретической грамматики французского языка)

Современная гуманистическая парадигма обучения акцентирует развивающий потенциал обучения, подчеркивает ценность самостоятельной поисковой деятельности обучающегося и предполагает личностную включенность всех участников обучения.

Нам представляется возможным реализовать данную направленность обучения в курсе теоретической грамматики французского языка. Особенность теоретических курсов по языку состоит в том, что к моменту их изучения студентом уже приобретен богатый конкретный опыт в сфере практической грамматики языка, и, фактически, овладеет материалом, требующим теоретического осмысления, на эмпирическом уровне, на уровне пользователя языком. Этот опыт образует основу для наблюдений и рефлексии и создает мощный потенциал для формирования первоначального навыка исследовательской деятельности в области языка, сбора фактического материала. Курс, кроме того, позволяет развить навыки самостоятельной работы, умение мыслить, выделять главное, делать необходимые выводы.

В реализации этих задач особую значимость для нас приобретает лекционное занятие, т.к. именно на нем осуществляется основное взаимодействие преподавателя со студентом: примерное соотношение лекций и семинарских занятий 3:1. Лекция — это мощный фасилитатор в овладении предметом. Материал, выносимый на лекционные занятия, является, в определенной степени, “типичным”, на его примере преподаватель демонстрирует схемы анализа, подходы, закономерности материала, которые затем студент может применить при разработке

новых для него тем, вынесенных на практические занятия или самостоятельную работу. Именно на лекциях задается алгоритм работы по предмету.

Мы поставили целью оптимизировать лекционное занятие таким образом, чтобы оно не только последовательно знакомило с темой, но и:

1. активизировало познавательную деятельность студентов на занятии, позволяло студенту активно участвовать в лекции, наблюдать, вскрывать противоречия языкового материала;

2. демонстрировало студентам алгоритм овладения учебным материалом, различные способы действия с ним, готовило к самостоятельной работе по предмету.

Для каждой лекции были разработаны демонстрационные листы, отражающие ключевые моменты темы в форме проблемного конспекта. Проблемный конспект представляет собой набор проблемных заданий на осмысление фактического языкового материала, идентификацию и делимитацию изучаемого явления, структурирование теоретического материала, построение классификаций или, наоборот, выделение оснований готовых классификаций. Такие задания призваны научить студента наблюдать над языком, обобщать языковой и речевой материал, которым он владеет или овладевает, выявлять закономерности в языке, иллюстрировать теоретические положения конкретными примерами. Они позволяют применять разнообразные логические операции: обобщение, анализ, синтез и т.д.

Нами использовалось несколько способов проблемного предъявления материала по теме.

Зрительная опора

В ходе предъявления вопроса по теории языка необходимы конкретные языковые примеры, иллюстрирующие, подтверждающие теоретические положения. Примеры, как правило, представляют собой конструкции или целые предложения, часто с лингвистическим контекстом, они сложно или неоднозначно воспринимаются на слух. Поэтому удобно представить их на демонстрационном листе в виде зрительных опор.

Пример 1. Особые виды предикативности:

A. Полипредикативность: *Pierre est absent, mais Jean est venu.*

B. Полупредикативность: *Il lui parle, penché sur son oreille.*

C. Скрытая предикативность: а) свернутая: *La brutalité de ses réponses épouvantait les courtiers en laine = Elle répondait; Elle était brutale; Cela épouvantait les courtiers.* б) собственно скрытая предикативность: *Les enfants jouent dans le jardin = Les enfants jouent. Ils sont dans le jardin. Ces bêtes sauvages sont dangereuses = Comme, ces bêtes sont sauvages, elles sont dangereuses.*

D. Односоставность: *Parlez!*

С другой стороны, обобщающие таблицы, схемы позволяют подводить итоги, систематизировать обширные теоретические выкладки, поэтому также полезны в качестве раздаточного материала по теме. Кроме того, они способствуют корректному написанию терминов.

Пример 2. Асимметрия структуры в языке: проявляется в расхождении означающего (Φ = форма) и означаемого (C = содержание)

Аспект	Симметрия –	Асимметрия	
		i) $\Phi > C$	ii) $\Phi < C$
Синтагматический	(1) $\Phi 1 + \Phi 2 + \Phi 3 \dots$ $C 1 + C 2 + C 3 \dots$	b) Аналитическая форма (a) $\frac{\Phi 2 + \Phi 3}{C 1}$	c) Слитная форма (a) $\frac{\Phi 1}{C 1 + C 2}$
Парадигматический	Взаимооднозначные отношения $\Phi 1 \text{-----} C 1$ $\Phi 2 \text{-----} C 2$	Синонимия $C \quad \Phi 1$ $\quad \Phi 2$	Полисемия $C 1$ $\Phi \quad C 2$
Семиотический	$\Phi \text{-----} C$	d) Пустая форма $\Phi \text{-----} \emptyset$	e) Нулевая форма $\emptyset \text{-----} C$

Задания на предвосхищение нового материала с опорой на теоретическое введение в тему, на опыт владения практической грамматикой.

Пример 3. Система частей речи (ЧР) во французском языке.

Дополнительные ЧР отличаются от основных по одному из указанных признаков (заполните таблицу)

Типы слов	f) Отображение элементов действительности		
	расчлененное	непосредственное	самостоятельное
Основные ЧР			
Междометия			
Местоимения			
Служебные слова			

Пример 4. Синтаксическая группа имени. Можно ли опустить определение в следующих примерах? Объясните причины обязательности/факультативности определения.

Il a vécu une vie heureuse. C'est un grand fumeur. Il est un gros mangeur. Il a de la barbe rousse. Il a des yeux bleus. Pierre était l'espoir de ses parents. Il a bu deux doigts de vin. Ce mouvement a un caractère progressiste.

Пример 5. Детерминативы и отношение референции. Определенный артикль? Демонстратив? Посессив?

1. (?) индивидуализирует объект в самом акте речи, исходя из устойчивых отношений между данным объектом и говорящим или другими уже известными объектами;

2. (?) указывает на предмет, который до данного акта речи не был в поле зрения говорящих;

3. При употреблении (?) говорящие исходят из совместного опыта, из того, что объект был им известен еще до данной фразы;

4. (?) определяет объект путем указания на него.

Теоретическое осмысление имеющегося практического опыта. В таком виде удобно представлять темы, с которыми студенты хорошо знакомы с занятий по практике языка и в которых накоплен богатый эмпирический опыт, и требуется углубление, детализация и систематизация этого уже имеющегося опыта. Это самые употребительные явления французского языка — глагол, существительное и его субкатегории, артикль и т.п.

Пример 6. Традиционная грамматика включает в систему глагола следующие 22 формы

<i>il fait</i>	<i>il a fait</i>	<i>il ferait</i>	<i>il aurait fait</i>
<i>il faisait</i>	<i>il avait fait</i>	<i>qu'il fasse</i>	<i>qu'il ait fait</i>
<i>il fit</i>	<i>il eut fait</i>	<i>qu'il fît</i>	<i>qu'il eût fait</i>
<i>il fera</i>	<i>il aura fait</i>	<i>faire</i>	<i>avoir fait</i>
<i>fais!</i>	<i>(aie fait!)</i>	<i>faisant</i>	<i>ayant fait</i>
		<i>en faisant</i>	<i>fait</i>

Восстановите количество форм:

Эти формы делятся на личные, среди которых выделяют (?) наклонения: *индикатив* (?) *времен*, *subjonctif* (?) *времени*, *conditionnel* (?) *времени*, *императив* (?) *времени* и *неличные* (?) *формы инфинитива*, (?) *формы причастия*, *герундий*). *Причастия*: ? - *aimant, arrivant*; ?- *aimé, arrivé*; ?- *ayant aimé; étant arrivé*.

Пример 7. Основные ЧР характеризуются семантикой, морфологическим аспектом и синтаксической функцией. Укажите в таблице их основные характеристики:

Часть речи	значение	Грамматические категории	функции
Существительное			
Глагол			
Прилагательное			
Наречие			

Пример 8. Сравните конкретные, абстрактные и собственные имена по следующим аспектам:

Признак	Имена существительные		
	конкретные	абстрактные	собственные
Понятие, которое выражает существительное			
может / не может самостоятельно именовать объекты			
изменяется / не изменяется в числе			
используется в первичных / вторичных синтаксических функциях			

Изучить подборку примеров и выявить закономерность. Здесь происходит побуждение студентов к обобщению языковых фактов, с которыми они уже знакомы с занятий по практике языка, с перспективой открытия их новых характеристик.

Пример 9. Грамматические категории и формы местоимений. Какие категории местоимений проявляются в оппозициях:

- le neutre/le, la, les*
- у личных местоимений: *lui/у, у/à lui, en/de lui*.
- в указательных местоимениях: *cela, ceci*

- d. в относительных: *à qui /à quoi*
- e. в вопросительных: *qui? à qui? que? quoi?*
- f. в неопределенных местоимениях: *personne, quelqu'un/rien, quelque chose.*
- g. противопоставлением *en/le, la, les: Je vois ces enfants – Je les vois; Je vois des enfants – J'en vois.*
- h. в относительных местоимениях *que/dont: le fromage que j'ai tout mangé; du fromage dont j'ai mangé.*
- i. у личных (*il, elle, ils, elles*), притяжательных (*le mien, la mienne, les miens, les miennes*), указательных (*celui, celle, ceux, celles*), относительных (*lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*), неопределенных (*aucun, aucune, aucunes*)
- j. у личных местоимений в оппозициях: *moi-je, toi-tu, lui-il, eux-ils.*
- k. у указательных *cela, ceci, celui-ci, celui-là / ce, celui, celle*

Подобрать примеры к теоретическим положениям. С помощью таких заданий приобретается первоначальный навык исследовательской деятельности в области языка: на конкретных примерах объяснять и показывать действие того или иного теоретического положения, собирать фактический материал. Это позволяет студенту связать воедино область практического владения языком и теоретических воззрений на него и с уровня простого пользователя языком перейти на уровень научного, лингвистического «обращения» с ним. Реализуется преемственность занятий по практике языка и теоретических дисциплин.

Пример 10. Асимметрия в синтаксисе. Формальное членение не совпадает с содержательным. Подберите пример к симметричным и асимметричным отношениям член предложения - элемент ситуации.

<i>члены предложения</i>		<i>элементы ситуации</i>
<i>А) подлежащее</i>		<i>а) субъект, деятель</i>
<i>Б) прямое дополнение</i>		<i>б) объект действия</i>
<i>В) косвенное дополнение</i>		<i>в) адресат</i>
<i>Г) обстоятельство места</i>		<i>г) локализатор действия</i>
<i>Д) обстоятельство причины</i>		<i>д) причина действия</i>

1. *Pierre marche.* 2. *Pierre écrit une lettre.* 3. *Pierre écrit une lettre à Marie.* 4. *Pierre sort de sa chambre.* 5. *Pierre n'a pas pu sortir à cause de la pluie.* 6. *Cette lettre est écrite par Pierre.* 7. *Marie a reçu une lettre de Pierre.* 8. *Ce musée abrite beaucoup de tableaux célèbres (= dans ce musée il y a).* 9. *La pluie a empêché Pierre de sortir.* 10. *Pierre a reçu Jean (= Jean est venu chez Pierre).* 11. *Pierre a quitté sa chambre.* 12. *Pierre parle de sa vie (=raconte sa vie).*

Задания-упражнения на применение выведенного правила, принципа. Такого рода задания демонстрируют степень владения студентами учебным материалом, дают возможность на практике применить теоретические знания, выстраивают обратную связь между преподавателем и аудиторией. Они позволяют решить проблему дефицита на теоретических курсах практической работы, упражнений. У студента появляется дополнительная возможность уяснить трудные моменты, задать вопросы.

Пример 11. Глубина транспозиции существительного из одной субкатегории в другую может быть различна. Иногда она приводит к резкому сдвигу в значении слова, иногда же — к стилистическому, порой едва заметному сдвигу в его употреблении. Проследите изменение смысла слова *lapin*. Отметьте в таблице сохранение или утрату сем «одушевленность» и «считаемость».

	сема	
	одушевленность	считаемость
(1) <i>Le chasseur a tué un lapin</i>		
(2) <i>Il y a du lapin dans cette forêt</i>		
(3) <i>Nous avons mangé du lapin</i>		

Пример 12. Самостоятельные, служебные и вспомогательные слова. Уточните природу глагола в следующих примерах:

Avoir: il a une soeur; il a à faire ce travail; il a fait ce travail.

Etre: Je pense donc je suis Je suis ingénieur Je suis venu

Пример 13. Абсолютное время (отношение времени действия к моменту речи).

Три временных плана или эпохи: прошедшее, настоящее и будущее

Между временными планами нет резких границ: Je reste ici jusqu'à ce que vous reveniez. Voilà deux jours que tu me fuis.

Какой пример содержит расширенное настоящее, включающее часть прошлого? включающее часть будущего?

Пример 14. Временная соотнесенность (таксис) выражает порядковые отношения между действиями и включает три субкатегории: одновременность, предшествование и следование. Какие значения выражены в примере: одновременность? предшествование? следование?

Rambert dit, qu'il avait encore réfléchi (?), qu'il continuait à croire ce qu'il croyait (?), mais que s'il partait, il aurait honte (?).

В заключение считаем интересным представить некоторые результаты использования проблемных конспектов по курсу теоретической грамматики французского языка. Материал лекций действительно легче воспринимается аудиторией, предъявление становится более наглядным, убедительным и экономичным. Осуществляется смена деятельности, задействованы разнообразные формы работы, достигается более высокая включенность студентов в учебную деятельность. Можно отметить также более высокую осознанность владения предметом, качество знаний и их структурированность, которые были зафиксированы на семестровом экзамене по предмету. Было также замечено, что при освещении теоретического вопроса студенты не затруднялись в его иллюстрации конкретными примерами.

Далее, в следующем семестре на занятиях по сравнительной типологии русского и французского языков, (своего рода продолжение курса теоретической грамматики) была отмечена положительная динамика в подходе студентов к самостоятельной работе. Часть тем по курсу вынесена на самостоятельное изучение, в качестве формы отчетности предусмотрено выступление с докладом

по данной теме на практическом занятии. Был отмечен качественно иной уровень студенческих докладов. Доклад осуществлялся в интерактивном режиме: использовались проблемные вопросы к аудитории, был разработан раздаточный материал с проблемными заданиями по теме, обобщающими таблицами и схемами. Отмечен положительный эмоциональный отклик на проделываемую работу как докладчика, ощущавшего себя в роли преподавателя, а не студента, отвечающего урок, так и слушателей. Здесь можно говорить о формировании профессиональных качеств будущих учителей посредством использования элементов проблематизации на занятиях по теоретическим предметам.

Представленные выше наблюдения стали основой для разработки курса «Теоретическая грамматика французского языка» в традициях проблемного обучения. Предусмотрены три блока самостоятельной работы:

1. подготовка к дискуссии по теме;
2. подготовка проблемных конспектов;
3. сбор фактического материала по теме (заполнение иллюстрационных листов).

Первый блок предполагает самостоятельное ознакомление с теоретическим материалом по курсу, критическое его осмысление, овладение понятийным аппаратом по предложенной теме и, затем, участие в дискуссии по данному вопросу.

Второй блок предполагает самостоятельное ознакомление с теоретическим материалом по курсу с дальнейшим отражением ключевых моментов вопроса в форме проблемного конспекта. Проблемный конспект представляет собой таблицу для заполнения. От студента требуется умение выделять главное, структурировать теоретический материал, строить классификации или, наоборот, выделять их основу.

Третий блок делает акцент на навыке работы с фактическим языковым материалом, на умении идентификации и делимитации изучаемого явления. Целью данного вида работы является как развитие навыка исследовательской работы, так и совершенствование грамматических навыков. Задания данного блока представляют собой перечень явлений по теме и требуют примеров из французских текстов. Материалом исследования могут служить художественные, публицистические, научно-популярные и любые другие тексты, изучаемые на занятиях по практике французского языка.

И.Б. Ворожцова

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Парадокс образования как сферы социального воспроизводства на современном этапе его развития состоит в том, что оно воспроизводит существующее, будучи ориентированным на проектирование будущего. И происходящее сближение с рынком труда, т.е. необходимость учитывать интересы потребителя, работодателя, это явно проявляет. Сферы производства динамично развиваются, и уже реальна ситуация, когда специалист выпущен, а потребности сферы производства изменились. В дальнейшем такое положение дел будет охватывать все более широкое социальное пространство. И задача образования - сделать так, чтобы специалист смог справиться с такой ситуацией.

Именно на эту задачу нацелен компетентностный подход: нужно формировать и развивать компетенции, которые специалист сможет использовать в быстро меняющемся мире. Не личность с особыми качествами, а человека, умеющего использовать свои умения, умеющего ставить цели, прокладывать путь к результату, знающего, что с этим результатом делать. Поэтому образование как сфера формирования личности, развития личности, воспитания берет курс на развитие умелости, на овладение социальными практиками, где только и можно формировать компетенции.

Мы присутствуем, таким образом, при смене образовательной парадигмы, что отражено, например, в проектах государственных образовательных стандартов нового поколения, где смешиваются два типа требований к специалисту: индивидуально-психологические свойства индивидов (готовность, способность, настойчивость и т.п.) и компетенции (умение решать задачи, пользоваться методами и др). Традиционное образование нацелено на личностные качества, и

на первом плане воспитание как формирование определенных индивидуально-психологических свойств у учащегося, как борьба за личность. Традиционное образование оказывается статичным, и оно втянуто в противоречивые процессы, когда говорят одно, делают другое, думают третье.

Компетентностный подход ориентирует образование на то, чтобы рассматривать деятельность, а значит, сосредоточить внимание на субъектах, предметах, способах и результатах деятельности. В общественной практике существует 4 вида деятельности: трудовая, или общественно-производственная, познавательная, общественно-коммуникативная и игровая. Образовательная деятельность обязана обеспечить субъекта обучения опытом в тех видах деятельности, которые доминируют в избранной им сфере его социальной деятельности. И понятно, что познавательная деятельность в целом обслуживает эту будущую социальную сферу, где используются определенные социальные практики.

Под социальной практикой мы имеем в виду определенный вид деятельности в определенной социальной сфере. В результате деятельности в определенных социальных условиях индивид выступает субъектом деятельности, выбирая для себя мотивы деятельности, осваивая способы на основе уже имеющихся у него, преобразовывая для себя предмет деятельности (интериоризируя его) и достигая результата, своего собственного результата за счет своих собственных усилий. За это он несет ответственность перед собой и другими. И на выходе всего этого приобретенного опыта у него формируются новообразования как определенные свойства личности. Они обязательно формируются, потому что он находится в преобразовательной деятельности. Учащийся преобразуется и образовывается.

Тогда модель образовательной деятельности есть некоторая совокупность предлагаемых студенту социальных практик, они каким-то образом взаимодействуют и сочетаются. И речь идет о том, чтобы выстроить это образовательное пространство как пространство социальных практик, среди них

будут такие, которые обязательны для всего вузовского сообщества, и другие, сугубо узко профессионально направленные.

Наша задача в том, чтобы спроектировать это пространство социальных практик, где предметы деятельности определяются спецификой специальности, их нужно осваивать в разного рода деятельности. В этом пространстве нужно обеспечить взаимодействие субъектов обучения и создать условия для освоения способов деятельности, т.е. способов преобразования предмета деятельности. Они не передаются, а осваиваются. Они и формируют компетенции. Владение способами разных видов деятельности видится нам наиболее важным, поскольку умения использовать, преобразовывать предметы сохраняются и служат основой для выработки новых. Чем больше способов знает человек, тем легче он осваивает новые.

И.А. Гришанова

О СРЕДСТВАХ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Коммуникативно-ориентированное обучение в настоящее время становится новой парадигмой совершенствования качества образования. Подготовка учащихся к общению, развитие отдельных коммуникативных качеств личности, определение путей и методов формирования коммуникативной успешности разных групп обучающихся является важной задачей.

В педагогике успешность рассматривается как качественная характеристика результатов деятельности, имеющая протяженность во времени (Е.В. Коротаева).

Коммуникативная успешность обучающихся определяется нами как результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в их стремлении включиться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности. В данной ситуации особую значимость приобретает процесс организации дидактического сопровождения коммуникативной успешности обучающихся.

Сопровождение предполагает совместные действия людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями (И.А. Липский).

Дидактическое сопровождение коммуникативной успешности обучающихся мы рассматриваем как взаимосвязанную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на обеспечение эффективного взаимодействия участников дидактического процесса при выполнении учебной коммуникативной деятельности.

Ведущим методологическим ориентиром дидактического сопровождения процесса повышения коммуникативной успешности выступает подход к

обучению как общению, позволяющий использовать коммуникативную природу педагогического процесса для развития обучающихся. С этих позиций всякая педагогическая система трактуется нами как система дидактических условий, представляющая собой интеграцию средств педагогической коммуникации и учебной информации: игровых методов, групповых форм организации учебного общения и коммуникативно-направленных заданий. Интеграция специально отобранных средств педагогической коммуникации и учебной информации обеспечивает готовность участников дидактического процесса к выполнению учебной коммуникативной деятельности. Ситуация успеха, создаваемая на основе системы дидактических условий, переживается обучающимся и способствует приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт коммуникативной деятельности обучающихся обуславливает формирование их коммуникативной успешности. В свою очередь, ситуация успеха достигается тогда, когда сама личность определяет этот успех. Система дидактических условий становится пусковым механизмом процесса формирования коммуникативной успешности у обучающихся.

Обучение, ориентированное на формирование коммуникативной успешности, представляет собой систему, в которой, с одной стороны, реализуются дидактические условия в единстве форм, методов, средств, а с другой – обеспеченный ими положительный опыт коммуникативной деятельности обучающихся.

В основе концепции дидактического сопровождения коммуникативной успешности обучающихся находится идея, представленная в виде взаимодействия трёх блоков проблем:

- адаптации дидактического процесса к особенностям развития личности на основе комплексного использования его элементов;
- перевода обучающегося в позицию активного субъекта деятельности на основе создания условий, в которых он сможет подняться на оптимальный уровень

коммуникативного развития, обусловленный единством саморазвития и собственного положительного опыта коммуникативной деятельности;

– устранения коммуникативных трудностей и повышения уровня коммуникативной успешности обучающихся по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам на основе включения их в учебное общение в ходе создания ситуации успеха, стимулирования их коммуникативной деятельности, предоставления обучающимся возможности использования компенсаторного механизма решения коммуникативных проблем.

Остановимся на краткой характеристике каждой из приведённых выше закономерностей. Основной целью для педагога, организующего учебное общение обучающихся, является создание успеха их коммуникативной деятельности. Испытывая успех в коммуникативной деятельности на занятии, обучаемый переживает чувство радости, эмоционального подъема. Переживание успеха в учебном общении внушает ему уверенность в собственных силах; повышается самооценка, появляется желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы еще раз пережить радость успеха. Таким образом, ситуация успеха является условием активизации коммуникативной деятельности, из пассивного объекта обучающийся становится субъектом, творцом коммуникативной деятельности.

Коммуникативная деятельность обучающихся актуализируется в предметно-практической деятельности. Ориентируя участников общения на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их интересам, педагог адаптирует различные виды работы к потребностям обучающихся, испытывающих коммуникативные трудности. Специальные задания имеют коммуникативно-корректирующую направленность:

– игровые упражнения направлены на развитие фонематического, речевого слуха, восприятия, внимания, памяти, их организация предполагает повышение учебной мотивации, самооценки обучающихся;

- пение, хоровая декламация направлены на овладение обучающимися навыками правильной артикуляции, формирование у них чувства ритма и темпа;
- слушание текстов, рисование по мотивам прослушанного способствует эмоциональной и поведенческой стабилизации обучающихся;
- занятия изобразительной деятельностью с комментированием способствуют преодолению умственной и речевой пассивности, повышению мотивации учебной деятельности;
- упражнения на ритмизацию моторных процессов выступают в качестве двигательной динамической паузы, способствуют формированию пространственных представлений, осознанности собственных движений, навыков невербального общения.

Перечисленные виды работы в предметно-практической деятельности осуществляются в контексте специально организованных занятий по иностранному языку. Особенностью данного учебного предмета являются более тесные связи между обучением и общением; общение на иностранном языке есть цель и средство обучения, а обучение и есть общение (Г.С. Трофимова).

Кроме того, учебный предмет "иностраный язык" обеспечивает компенсаторное решение коммуникативных проблем, является для обучающихся, имеющих трудности в учении, – защитой, способом, который позволяет им отвлечься от неудачного опыта общения на родном языке. Главным назначением включения иностранного языка является создание условия, способствующего устранению неуверенности обучающихся в успешности учебной деятельности, устранению эмоциональных и поведенческих затруднений, условия, позволяющего компенсировать трудности коммуникативного характера, формировать у обучающихся коммуникативную успешность.

Таким образом, организация дидактического сопровождения коммуникативной успешности обучающихся предоставляет возможность для возникновения у них мотивации достижения, инициативы, самостоятельности, что

выражается в продуктивном развитии отношений учебного общения и оптимальной реализации их потенциала в процессе обучения.

Не представляется возможным определить развивающий потенциал взятых в отдельности форм, методов, средств; использование комплекса взаимосвязанных обстоятельств процесса обучения способствует обеспечению эффективности дидактического сопровождения коммуникативной успешности обучающихся. Основой процесса дидактического сопровождения коммуникативной успешности обучающихся является понимание дидактического процесса как процесса коммуникативного, а их учение – как общение друг с другом и с преподавателем.

Д.Н. Денисова

СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО КАК СЛЕДСТВИЕ НАРУШЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ В ОБЩЕСТВЕ

Двадцатый век назван «столетием ребенка». Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, человек считается ребенком до достижения 18-го возраста. На основании этого критерия в настоящее время в мире насчитывается около 2 млрд. детей (всего население планеты – свыше 6 млрд. человек). Во всех странах мира, в том числе и в России, есть дети, которые живут вне семьи. Эта проблема рассматривается как одна из самых серьезных. По данным статистики, в мире к 1995г. число детей в возрасте до 15 лет, лишившихся одного или обоих родителей, достигло более 30 миллионов.

Существуют прогнозы, что к 2010г. данный показатель превысит 41 млн. Точные статистические данные о том, сколько детей в мире воспитываются в детских учреждениях, отсутствуют, однако предположительно более 10 млн. Статистика подтверждает, что число таких детей неуклонно растет.

На сегодняшний день в официальных документах, в соответствии с Федеральным законом РФ, используются понятия: «дети-сироты», и «дети, оставшиеся без попечения родителей», которые включают следующие категории детей (с 6; 5):

1. Дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли единственный или оба родителя;
2. Дети, оставшиеся без попечения родителей в возрасте до 18 лет, в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождении в

местах содержания под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных, заведений, учреждений социальной защиты населения, и других аналогичных учреждений, а так же в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

В связи с этим, необходимо отметить, что сиротство является двойственным явлением, потому что характеризует собой две категории детей, имеющими одинаковое положение – воспитание без родителей, но различными по причине. Характерно, что дети этих двух категорий имеют различные личностные и психологические характеристики, различный потенциал. К основным источникам сиротства, как явления относятся: войны и социальные потрясения, бедность, структурные изменения в семьях, юное материнство, функциональные нарушения у детей, распространение ВИЧ/СПИДа. Соотношение видов сиротства в ходе истории существенно меняется, так как социальные потрясения и войны, несущие высокую смертность, например, лишают детей родителей чаще всего по причине их смерти. Спецификой современного сиротства является то, что большинство детей нашего времени являются социальными сиротами, то есть имеют в живых одного или обоих родителей. Именно поэтому тема социального сиротства в наши дни является злободневной.

Многие исследователи социального сиротства, в качестве основных причин распространения данного феномена называют кризисные явления в современной семье, считая отклонения в ней основными факторами распространения социального сиротства. «Социопатическая семья не способна выполнять большинство своих функций, но становится главнейшей причиной генеза всех тех деструктивных тенденций, которые охватили современное детство» (5, с.5) Распространение данного явления связывают с потерей духовно – нравственных ценностей в обществе: «Увеличение числа детей – сирот связано с

прогрессирующей тенденцией разрушения нравственных устоев семьи, бездуховностью, утратой жизненных человеческих ценностей» (2, с.18).

Таким образом, семья может рассматриваться как фактор риска, а нарушения в структуре семьи как источник сиротства. Приведенные выше факторы тесно связаны между собой и зачастую в каждой отдельной ситуации они проявляются в своей совокупности или в различных вариациях. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности, потому что воспитание в семье носит как целенаправленный характер, так и реализуется как механизм социального научения. Главным фактором, формирующим личность, является социальная среда, воздействие которой может способствовать развитию личности, будучи благоприятным, или наоборот, затормозить его. Социальная среда, как правило, характеризуется в первую очередь семьей, родителями, ближайшими родственниками (2, с.16).

С одной стороны, ребенок приобретает социальный опыт, ценностные ориентиры как непосредственно через взаимодействие с родителями и окружающими членами семьи, так и через наблюдение особенностей взаимодействия членов семьи между собой и через непосредственное наблюдение за научением других. Именно эти три пути социализации в равной степени реализуются в семье. Факторы риска семьи непосредственно связаны с ее деформацией – структурной и психологической. Структурная деформация семьи связана с нарушением ее структурной целостности. В отличие от структурной, психологическая деформация семьи выражается в нарушении системы межличностных отношений в ней, а так же в принятии реализации семьей системы негативных ценностей, асоциальных установок и т.д.

Рассматривая приведенные факторы, необходимо начать со структурных изменений в семье. Основными нарушениями в структуре семьи является рождение ребенка вне брака и семья после развода. Рождение детей вне брака – как следствие разрушения нравственной идеи традиционной семьи и отсутствия

социального института подготовки молодежи к роли родителей, зачастую сопряжено с ранним материнством, когда мать не только экономически, но и психологически не готова к появлению ребенка. Дети, рожденные вне брака, часто имеют различные врожденные дефекты и высокий уровень заболеваемости, связанные с нежеланием матери иметь ребенка» (2, с.19). Часто такая беременность бывает нежелательной. Нежелание иметь ребенка, как правило, приводит к использованию беременными женщинами различных средств и методов для прерывания беременности, сказывающихся на здоровье малыша. Данная категория родительниц нередко отказывается от своего малыша еще в роддоме. По данным исследователей Д.Р. Исаева, В.И. Кондрашина, практически все дети, ставшие сиротами при живых родителях, были нежелательны, протекание беременности сопровождалось различными видами патологий, не исключая влияния алкоголя.

Тенденция матери – одиночки очень часто бывает наследственной, как и развод. Дети разведенных родителей и матерей-одиночек в большинстве случаев повторяют путь своих родителей. Неопытность или невежество родителей в отношении воспитания своих детей, приводят к повторению детьми судьбы своих родителей, неправильному или отрицательному восприятию межличностных отношений (4, с.22).

После разводов дети, в нашей стране, как правило, остаются с матерью. Мать – одиночка, как правило, не в состоянии обеспечить нормальное воспитание ребенка, его физическое и психическое развитие (2, с.19). Огромной проблемой для одного родителя является материальный фактор, уровень жизни в такой семье в большинстве случаев ниже, чем в полноценной. Ребенок в такой семье находится еще в одной зоне риска, которая связана с возможной смертью или вернее с потерей кормильца. Дети матерей – одиночек, как правило, попадают в детский дом, становясь круглыми сиротами после внезапной смерти единственного родителя. Нередко бывают случаи, когда отцы разведенных

женщин отказываются брать на себя ответственность за оставшегося без попечения ребенка, так как они уже имеют другую семью, либо находятся в местах лишения свободы, либо по другим причинам.

Алкоголизация, наркотизация, криминализация в семье, как и наличие психических нарушений у членов семьи очень часто являются причиной смерти одного или обоих родителей. Данные виды наследственности также характеризуются наследственной отягощенностью. Нередко, ребенок впервые употребляет алкоголь или наркотические вещества с матерью, в период беременности, тем самым уже задолго до своего рождения получая опыт асоциального поведения.

Данные факторы тесно взаимосвязаны с феноменом насилия в семье, имеющим различные проявления. Большинство сирот, попавших в детский дом из семей, имели в своей жизни опыт пережитого насилия, в большинстве случаев со стороны самых близких членов семьи. Нередко насилие заканчивается для детей летальным исходом.

Отсутствие родительского тепла и любви, особенно с раннего возраста, приводит нередко к различного рода деформациям в морально-нравственном развитии человека. Эмоциональная холодность, эмоциональная черствость, неспособность к эмпатии, эгоцентричность и эгоизм, несформированность базовых представлений о добре и зле порой выливается в крайние формы деструктивного поведения. Особенно если речь идет о детях, длительное время проживающих на улице. Доминирование материальных ценностей и культ силы формируют жизненную позицию таких детей (5, с.31).

У детей, лишенных родительской заботы, формируется низкий уровень самоуважения, происходит нарушение в принятии самого себя – потребности, которая считается одним из важнейших факторов нормального психического развития и неудовлетворение которой приводит к широкому ряду личностных и поведенческих нарушений, вплоть до антисоциального развития личности.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что в психологическом плане дети-сироты характеризуются следующими факторами, в своей совокупности обуславливающими формирование их личности: ранняя психическая депривация, неблагоприятные условия в дезинтегрированной семье, наследственная отягощенность.

Дети – сироты характеризуются нарушениями в интеллектуальной и моральной сферах, источником которых является депривация в раннем возрасте одной из самых главных и базовых потребностей – потребности в любви, принятии и уважении. Таких детей характеризует обедненность эмоциональных переживаний, неспособность тонко дифференцировать свои чувства, распознавать чувства других людей. Характерной чертой является преобладание отрицательных эмоциональных переживаний над положительными.

Единого депривационного синдрома, по мнению многих исследователей, не существует, так как проявления психической депривации могут охватывать отклонения - от легких особенностей психического реагирования до очень грубых нарушений интеллекта и характера. Состояние депривации возникает у людей тогда, когда в течение длительного времени они не могут удовлетворять свои основные психические потребности (3, с.21). Вместе с тем, исследователи отмечают симптомы, симптомокомплексы и синдромы, включающие:

1. задержку и искажение интеллектуального развития;
2. эмоциональные расстройства;
3. волевые нарушения;
4. коммуникативные нарушения;
5. двигательные стереотипы и привычные действия;
6. расстройства инстинктивной сферы и функциональные соматовегетативные проявления.

Высокая распространенность психической патологии среди детей – сирот обусловлено тремя основными факторами:

1. наследственной отягощенностью;

2. факторами неблагоприятной беременности, протекавшей на фоне интенсивного эмоционального напряжения, тяжелой работы, недостаточностью питания, а чаще всего злоупотреблением алкоголя, наркотическими веществами, недоношенностью, гипертрофией плода, патологическими родами, тяжелыми заболеваниями в раннем возрасте);

3. социальными факторами.

Наиболее знакомые эмоциональные переживания для детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях - злость и обида, которые возникают по отношению к окружающему миру (к родителям, учителям, другим детям и т.д.) и проявляются в агрессивном поведении. Чувство радости дети чаще переживают относительно физического удовольствия (катание на велосипеде, купание и т.д.) Многие испытывают радость, когда у них есть деньги или они могут что-то самостоятельно купить.

Нарушения в личностной сфере детей-сирот проявляются в проблемном поведении. По данным статистики из 15 тысяч выпускников интернатных учреждений России в течение года на скамье подсудимых оказываются 5 тысяч, не имеют постоянного места жительства - 3 тыс., кончают жизнь самоубийством – 1,5 тыс. человек.

Контингент детского дома, как правило, составляют дети, которых не любили. Они были нежеланными, ненавистными с момента рождения, а может и до него, ими никогда не интересовались и не занимались. Если с маленьким ребенком не разговаривать, не брать его на руки, не проявлять чувства любви, то ребенок вырастает ущербным, с холодным сердцем, неспособным отдать свою любовь окружающим (4, с.24). Переживая жизненные ситуации в одиночестве, он не учится сочувствию, следовательно, он становится неспособным чувствовать чужую боль и способен обидеть, унижить и причинить боль другому, воспринимая это как норму поведения.

Дети-сироты начинают свой путь по-разному, часть из них не знает материнского тепла с самого детства, другая часть прошла свой маленький жизненный путь в психологически или структурно деформированной семье. «Лишенные корней, любви и тепла, выросшие дети не могут дать этого и своим детям, а те – своим» (4, с.25).

Попадая в интернатные учреждения и детские дома, эти дети, неся груз своего нелегкого опыта, сталкиваются с другими условиями, оказывающими неблагоприятное влияние на последующее формирование их личности: дети-сироты «...являются жертвой длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях интернатов». Своеобразная закрытость их социального пространства, ограниченность социальных контактов и зауженная сфера реализации усвоенных социальных норм и обретения опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты - дают о себе знать долгие годы.

Многие исследователи проблем воспитания сирот отмечают эффективность советской системы воспитания, имеющей в своей основе идеологию, т.е. целостную систему ценностей, взглядов, убеждений и норм, соответствующих единой идее. Отсутствие в наше время единой системы воспитания, с единым вектором развития и единой целью, осложняет выбор путей воспитательного воздействия.

Необходимо отметить, что «становление субъектности личности непосредственно связано с ее духовным ростом. Духовность человека отражает его нравственную позицию, отношение к высшим социальным и культурным ценностям, идеалам общества. Именно в отношении личности к явлениям мировой культуры получает свое истинное выражение и проявляется духовность» (3, с.23). Таким образом, очевидно, что базисной основой позитивного формирования образа жизни должно стать духовно-нравственное воспитание как единственно возможный способ создания новых ориентиров для развития личности.

Литература:

1. Алексеева О.П.. Кто помогает детям? О работе благотворительных организаций. - М.: - САФ. Российское представительство, 1994. – 136с.
2. Кобелева В.Г., Реутов С.И. Причины социального сиротства. \Теория и практика социальной работы. Актуальные проблемы социального сиротства. –Пермь, 1995. С. 16-22.
3. Комаров В. Некоторые особенности подготовки педагогических кадров для работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. ALMA MATER. Вестник высшей школы. №1, 2005. С. 20-31.
4. Новикова Г.А. Проблемы социального сиротства // Теория и практика социальной работы: Актуальные проблемы социального сиротства. –Пермь, 1995. С. 22-26.
5. Реан А.А., Ж.К. Дандарова, В.А.Прокофьева. Социальное сиротство в современной России. – М., 2002. -94с.
6. Реан А.А. Развитие и социализация личности в семье // Мир детства 2002. С. 46-49.

О.Б. Дмитриев, Э.Р. Ахмедзянов

МУЛЬТИМЕДИА ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БИОМЕХАНИКА» КАК ИНОВАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Дидактика есть система, включающая такие элементы, как смысл, цели, принципы, закономерности обучения, содержание, технологии, формы, методы, средства обучения, контроль, осознание (рефлексия) и оценка результатов обучения [8].

Существуют дидактики, различающиеся не только по философским или педагогическим основам, но и по степени общности и сферам применимости. Различают теорию обучения "всех всему" (общая дидактика) и теорию обучения отдельным учебным предметам или предметным областям (частная дидактика). Цель частных дидактик, как отмечает А.В. Хуторской [8], – исследовать закономерности, пути и средства обучения, воспитания и развития учащихся в процессе изучения соответствующей учебной дисциплины или предметной области.

Инновации (нововведения, новации) – это изменения внутри системы. В педагогической интерпретации инновации подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса. Инновации – это и идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы [5].

Научно-исследовательские и методические разработки в области информатизации образования имеют инновационный характер. Многочисленные исследования, дискуссии, полемика по проблеме эффективности компьютеризации образования в период развития и становления ЭВМ и их использования при обучении и профессиональной подготовке специалистов, привели к заключению *о целесообразности применения информационных технологий в системе образования*. И.П. Подласый утверждает [5], что информационным технологиям и компьютеризации образования, предстоит

сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса, и что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач.

В настоящее время, на основе анализа исследований в области информатизации образования, Э.А. Манушиным и И.В. Роберт сформулирована концепция использования информационных и коммуникационных технологий в системе непрерывного образования, которая соответствует современному уровню развития компьютеров, программного обеспечения и технологий "мультимедиа" и "виртуальная реальность". Концепция построена: а) исходя из принципа педагогической целесообразности применения информационных технологий в образовании; б) на основе прогрессивных педагогических технологий, совместимых или непосредственно ориентированных на использование информационных технологий (проблемное и развивающее обучение, индивидуализация, дифференциация и личностно-ориентированное обучение); в) направлена на повышение качества и эффективности учебно-педагогического процесса; г) подтверждена многочисленными исследованиями и научно-методическими разработками. [3, 6].

Таким образом, современный уровень развития компьютерной техники, интенсивный процесс компьютеризации образования, разработка общей концепции информатизации педагогического процесса выявили новое направление в дидактике – это частные дидактики, реализованные и представленные в электронном виде, широко использующие информационные технологии обучения. Другими словами, концепция информатизации образования разработана, поэтому в настоящее время необходимо сконцентрировать усилия на разработке и создании готовых программно-методических продуктов – обучающих систем по областям знаний и учебным дисциплинам.

В данной работе: 1) рассматриваются вопросы информатизации и компьютеризации учебного процесса; 2) представлена демо-версия, разрабатываемой электронной дидактической системы «Мультимедиа

биомеханика» для учебной дисциплины «Биомеханика» по специальности 033100 – Физическая культура.

Использование информационных технологий в педагогическом процессе должно затрагивать все его составные элементы, но особенно усиливать инновации в тех элементах, которые дают наибольший рост эффективности процесса в целом. Рассмотрим некоторые аспекты.

Содержание педагогического процесса определяется рабочими программами учебных дисциплин.

Мы считаем, что любая учебная дисциплина, её теоретическая и практическая составляющие должны базироваться на электронной предметно-ориентированной базе знаний. База знаний более широкое понятие и более объемная информационная структура, нежели учебная дисциплина. Учебная дисциплина определяется Государственным образовательным стандартом и временным интервалом, отводимым на ее изучение, т.е. имеет ограничения.

База знаний – факты, известные о предметной области и правила, отражающие формальные знания [2]. База знаний – данные, которые содержатся в системе знаний и которые могут быть использованы в системе искусственного интеллекта [7]. В общем смысле, база данных – совокупность сведений о конкретных объектах реального мира в какой-либо предметной области или разделе области [9].

На этапе программированного обучения и ранних автоматизированных обучаемых систем (АОС) использовались жесткие алгоритмы обучения, что не всегда эффективно и, кроме того, лишает обучаемого творческого подхода к учению. На современном уровне развития информационных технологий целесообразно и необходимо создавать электронные предметно и объектно ориентированные информационные среды, в которые погружается пользователь (ученик, преподаватель, или ученик-преподаватель) для индивидуальной, совместной или коллективной образовательной деятельности. В этом случае можно реализовать различные типы (личностно-ориентированное, проблемное и

т.д.) и методы (объяснительно-иллюстрированный, эвристический и т.д.) обучения, формировать разные учебные траектории, в том числе и жесткий репродуктивный алгоритм обучения. Такой подход позволяет эффективно сочетать информационные технологии обучения и традиционное обучение.

Компьютерные обучающие системы должны обеспечивать следующие возможности: 1) интерактивный режим работы с информацией; 2) объективную диагностику результатов обучения; 3) представление учебного материала в легко воспринимаемом мультимедийном виде, что ведет к усилению наглядности и доступности обучения; 4) моделирование проблемных ситуации будущей профессиональной деятельности (принцип связи теории с практикой).

Использование объектно-ориентированных компьютерных программ и систем в педагогическом процессе позволяет рассматривать и решать не только тестовые учебные задачи, но и разной сложности практические задачи, т.е. наряду с информационно-рецептивными и репродуктивными методами обучения использовать поисковые и исследовательские методы. При этом значительно повышается качество и прикладная направленность обучения и УИРС.

Субъекты педагогической системы «Ученик» и «Педагог» имеют различную готовность для использования информационных технологий в учебном процессе. Ученики психологически и практически более подготовлены для использования ЭВМ при обучении, многие из них имеют домашние компьютеры. Современное поколение учеников обязательно изучает дисциплину «Информатика», а в высших учебных заведениях начинает вводиться курс «Применение информационных технологий в области профессиональной деятельности». А.В. Хуторской отмечает [8], что для учеников при использовании компьютеров в учебном процессе создаются комфортные эмоционально-психологические условия для самовыражения, снятия психологических барьеров и проблем, устранения погрешностей устного общения. Многие же педагоги испытывают психологический барьер перед компьютером, недостаточность знаний и

практического опыта использования информационных технологий обучения при преподавании учебных дисциплин. В этом случае, педагогам необходимы курсы повышения квалификации.

В разрабатываемую нами, электронную дидактическую систему «Мультимедиа биомеханика», мы стараемся заложить возможности эффективной инновационной реализации рассмотренных выше аспектов и особенностей информатизации учебного процесса. «Мультимедиа биомеханика» имеет структуру, показанную на рис. 1. Ее составные части решают следующие основные задачи:

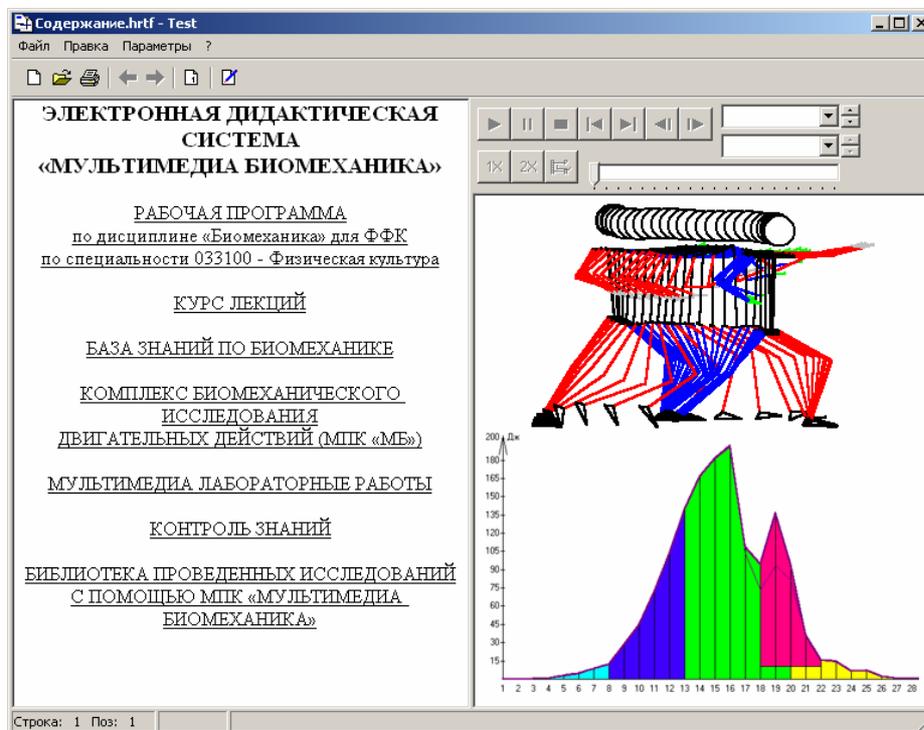


Рис. 1. Главная страница и структура электронной дидактической системы «Мультимедиа биомеханика»

1. «Курс лекций», как электронное методическое пособие, составлено в соответствии с рабочей программой по дисциплине «Биомеханика». Данный блок включает в себя гипертекстовый, графический и видео материал, содержащий лекционную часть курса. Использование разнообразного мультимедийного контента позволяет более наглядно раскрыть ряд вопросов плохо поддающихся

восприятию по статичным изображениям и тексту, а также снизить затраты времени при обращении обучаемого к различным разделам курса (например, при возникновении вопросов по терминологии или обращении к справочным материалам). Для формирования информационной модели курса использовалась «Универсальная информационно-контролирующая система», разработанная авторами и ранее примененная при создании мультимедийной системы «Соревнования по каратэ» [4].

2. «База знаний по биомеханике» (дидактические, методические, научные, исследовательские материалы) включает знания из предметной области «Наука биомеханика» и отражает современный уровень и существующие направления развития этой науки, а также направления и способы совершенствования учебной дисциплины биомеханика. Данный блок построен по библиотечному принципу и включает в себя статьи журналов; книги (библиографические данные и содержание, сами книги находятся в библиотеке факультета); материалы конференций; авторефераты и фрагменты диссертаций; связи (URL) и сообщества по биомеханике в Интернет. Подсистема открытого типа и постоянно пополняется (рис. 2).

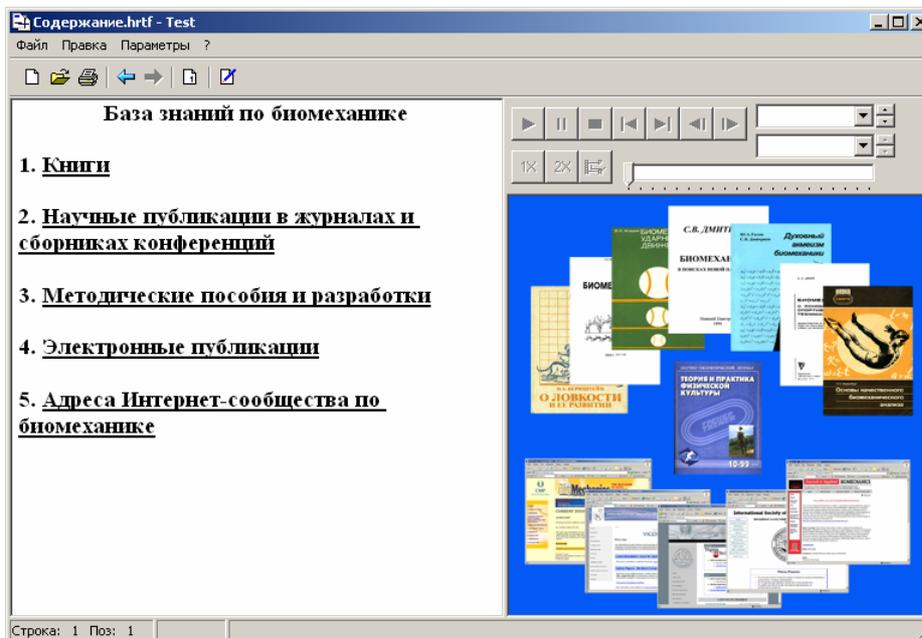


Рис. 2. Структура базы знаний

3. «Комплекс биомеханического исследования двигательных действий» (МПК «МБ») является одним из важнейших компонентов рассматриваемой электронной дидактической системы. На основе метода видеоциклографии двигательного действия МПК «МБ» решает следующие задачи: 1) структурный анализ и вычисление координат общего центра тяжести биосистемы «человек»; 2) построение циклограмм двигательных действий и траектории движения звеньев системы; 3) определение кинематических и динамических характеристик двигательных действий человека в численном, векторном и графическом виде. Данный комплекс разрабатывается авторами с 1998 г. и уже неоднократно применялся для выполнения биомеханических исследований [1].

4. «Мультимедиа лабораторные работы» базируются на использовании МПК «МБ». При этом студентам предлагается провести биомеханический анализ по видеоматериалам выполненных ими двигательных действий в выбранном виде спорта (рис. 3). За счет этого удастся достичь личностной заинтересованности обучаемых, повысить их интерес к данной дисциплине, а также решать практические вопросы личного совершенствования спортсмена. Накопленные при проведении лабораторных работ результаты накапливаются в «Библиотеке МПК «МБ» и используются при проведении научных исследований.

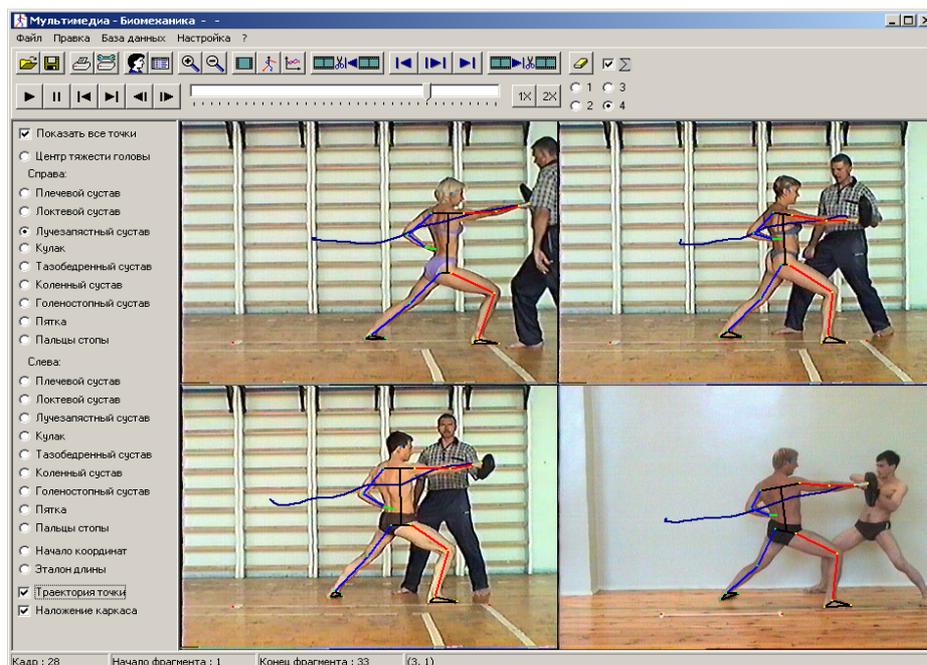


Рис. 3. Биомеханический анализ двигательных действий с использованием МПК «МБ»

5. «Контроль знаний». Для реализации функций текущего и окончательного контроля широко используются возможности «Универсальной информационно-контролирующей системы» по составлению тестовых заданий [4]. При этом в качестве ответов на вопросы, которые предлагаются студентам, может идти как текст (в вариантах с одним или несколькими правильными ответами), так и графические, видео материалы (рис. 4).

6. «Библиотека проведенных исследований с помощью МПК «Мультимедиа биомеханика» служит для накопления данных и знаний по биомеханическому анализу двигательных действий из различных видов спорта. В связи с тем, что МПК «МБ», начиная с 1998 г., использовался для анализа ударных техник из каратэ-до [1], к настоящему моменту удалось накопить значительный объем данных по многим техникам в исполнении спортсменов различной квалификации. Увеличение объема исследований также позволяет проводить статистический анализ технических действий. Для начинающих спортсменов представляется возможность проанализировать выполненные ими техники, выявить ошибки и достичь максимальной эффективности по заданным критериям. Помимо решения вопросов индивидуальной профессиональной подготовки, работа с библиотекой дает возможность проведения исследований, позволяющих выявить характерные особенности тех или иных двигательных действий и ошибки при их реализации, а также формировать рекомендации для их рационального выполнения.

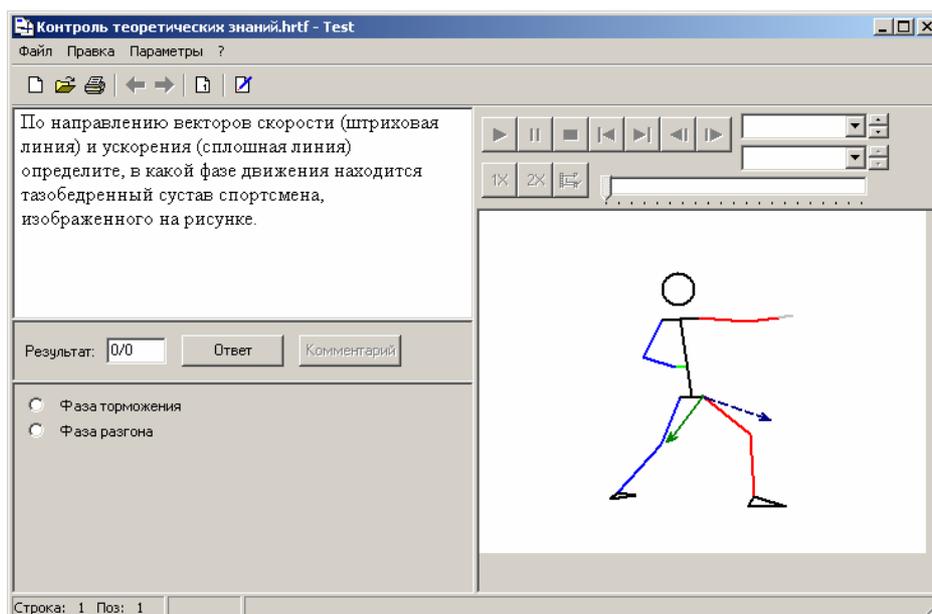


Рис. 4. Окно подсистемы тестирования при контроле знаний

Заключение. 1. Использование информационных технологий в педагогической системе позволяет: а) *повысить эффективность и качество учебного процесса* за счет внедрения метода программированного обучения и АОС, методов проблемного, активного и развивающего обучения; б) *повысить интенсивность учебного процесса* за счет индивидуализации обучения, личностно-ориентированного подхода к обучению, творческого подхода обучаемого к процессу овладения знаниями, за счет наличия интерактивной справочно-информационной составляющей в компьютерной базе данных, за счет наличия компьютерной предметной области знаний; в) *повысить интерес к учению* за счет многообразия форм представления данных и знаний и применения мультимедиа технологий (текст, цифры, графика, рисунки, аудио, видео, анимация и др.), за счет образного восприятия пользователем мультимедиа информации, за счет работы в "Интернете".

2. Описанная мультимедиа дидактическая система ориентирована на использование в компьютерных классах ФФК и направлена на повышение эффективности и качества учебно-педагогического процесса подготовки студентов и повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту.

3. Мультимедиа база знаний по биомеханике отражает современный уровень и **существующие направления развития** этой науки и учебной дисциплины, и при необходимости может являться основой для расширения границ учебного курса.

4. Важной особенностью системы является наличие исследовательского инструмента МПК «Мультимедиа биомеханика», который используется для анализа и оптимизации двигательных действий спортсменов в различных видах спорта, для проведения практических занятий и лабораторных работ в учебном процессе, а также позволяет усилить исследовательский характер и повысить практическую значимость УИРС.

Литература:

1. Дмитриев О.Б., Ахмедзянов Э.Р., Калинина Е.А. Совершенствование учебного процесса по курсу "Биомеханика" на основе применения компьютерных мультимедиа информационных технологий // Теория и практика физической культуры, 1999, № 10, с. 10 – 14.
2. Компьютерные технологии обработки информации: Учеб. пособие / С.В. Назаров, В.И. Першиков, В.А. Гафинцев и др.// Под ред. С.В. Назарова. – М.: Финансы и статистика, 1995. – 248 с.
3. Отчет о выполнении НИР и НИОКР по Комплексной программе "Информационные и коммуникационные технологии в системе непрерывного образования" за 1998 / Под ред.й академика РАО, проф. Г.Д. Глейзера, д.п.н., проф. И.В. Роберт и др. – М.: РАО, 2000. – 145 с.
4. Петров П.К., Дмитриев О.Б., Ахмедзянов Э.Р. Универсальная информационно-диагностическая система по спортивно-педагогическим дисциплинам на основе современных информационных технологий // Теория и практика физической культуры, 2001, № 6. С.57-59.
5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы: перспективы использования. – М.: "Школа-Пресс", 1994. – 205 с.
7. Синклер А. Большой толковый словарь компьютерных терминов. Русско-английский, англо-русский. – М.: Вече, АСТ, 1998. – 512 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. (Серия "Учебник нового века"). – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
9. Шафрин Ю.А. Информационные технологии. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 1998. – 704 с.

О.Б. Дмитриев, А.О. Копанева

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ И СУЩНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ЧЕЛОВЕКА ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ВОИНСКИМИ ИСКУССТВАМИ
(на примере каратэ-до)**

Одной из задач воспитания является обеспечение социального развития личности, или другими словами – социализации человека (независимо, ребёнка или взрослого). Понятие «социализация» (от лат. *Socialis* – общественный) рассматривалось и раскрывалось в разных областях науки: педагогике, психологии, социологии, физической культуре:

– В социологии социализация – это процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [12, с. 115].

– В социальной психологии социализация – это процесс активного усвоения индивидом ценностей и норм общества и формирование их в систему социальных установок, которая определяет позиции и поведение индивида как личности в системе общества [6, с. 84]. Впервые было введено в социальную психологию в 1940-50х гг. в работах А.Бадурь и Дж.Кольмана.

– В педагогике социальное развитие человека есть продолжение психического развития. Оно состоит в постепенном вхождении его в общество – в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые, профессиональные и другие отношения, в усвоении своих функций в этих отношениях. Усвоив эти отношения и свои функции в них, человек становится членом общества. [4, с. 6]

Процесс социализации, отмечают исследователи, происходит в трех основных сферах жизни человека: деятельности (предметно-манипулятивная деятельность, сюжетно-ролевая игра, учебная деятельность), общении (процесс общения,

расширение общения и изменения содержания), самоосознании и самовоспитании (процесс идентификации с «Я концепцией»).

Социализация человека в современном обществе является достаточно сложным и длительным процессом, который проявляется во всех основных задачах воспитания [13]:

1. Умственное воспитание – формирование мировоззрения.
2. Физическое воспитание – современному обществу требуется физически крепкое молодое поколение, способное с высокой производительностью трудиться на предприятиях, способное переносить повышенные физические и психические нагрузки переходного периода развития общественных отношений и, неизбежных при этом экономических кризисов; готовое к службе в армии, к защите Родины.
3. Трудовое воспитание – развивает в человеке трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, готовит к осознанному выбору профессии.
4. В основе нравственного воспитания личности лежат общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества и направленные на развитие нравственных качеств – честность, справедливость, долг, порядочность, ответственность, честь, совесть, достоинство, гуманизм, бескорыстие, трудолюбие, уважение к старшим, уважение к законам, Конституции, государству и его символике, дисциплинированность, социальную активность, милосердие.
5. Эстетическое воспитание – направлено на: а) формирование эстетической культуры, эстетических чувств, эстетических идеалов; б) приобщение человека к прекрасному в жизни, природе, обществе; в) развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты. Осуществляется эстетическое воспитание через практические занятия искусствами (живописью, музыкой, хореографией, воинскими и т.д.).

Основными центрами социального воспитания и развития детей, подростков являются семья и школа, а к дополнительным можно отнести «улицу» и

художественно-образовательные и спортивные организации, клубы и объединения [7]. Все они направлены на осуществление первичной детско-юношеской социализации (первичная социализация наиболее интенсивно происходит в первой половине жизни [8, с. 13]). Не всегда семья и школа реализуют в полной мере процесс социализации и тогда может возникнуть проблемная конфликтная ситуация между ребенком и обществом. Очень часто «улица» оказывает негативное воздействие на формирование общественно полезной личности ребенка, может толкнуть на путь пренебрежения и нарушения морали, законов общества, к участию в криминальных структурах. Поэтому очень важно выявлять и активно использовать дополнительные институты социализации (художественно-образовательные и спортивные организации), в которых бы ребёнок с желанием, интересом и энтузиазмом занимался.

Таким институтом вполне могут быть боевые искусства, причем не только для ребенка, но и для взрослого, осуществляющие детскую дотрудовую социализацию, и трудовую, и послетрудовую стадии социализации взрослых.

В настоящее время во всём мире огромной популярностью пользуются различные боевые системы и воинские искусства. Их общепринятые международные обобщённые названия: «martial art» – воинское искусство, или «будо» – военное, боевое искусство [2, с. 11]; этой терминологией мы и будем пользоваться в данной статье. В России, представитель японского воинского искусства "Каратэ-до" является очень популярным. Большое количество детей и молодежи практикует этот вид единоборства.

Актуальность тематики нашей работы состоит в новом подходе к рассмотрению воинских искусств как дополнительного института социализации ребенка. Возможность реализации и эффективность изучаемого процесса определяется главным образом заинтересованностью и энтузиазмом, проявляемыми детьми и взрослыми, при изучении и овладении воинским искусством каратэ-до.

Далее более подробно расскажем о нашем исследовании.

Феномен воинского искусства каратэ-до. Гитин Фунакоси, «Отец современного каратэ-до», знаток конфуцианской классики, в начале жизни был школьным учителем, но после десятилетий тренировок у выдающихся мастеров «Окинава тэ» оставил работу в школе и посвятил остаток своей жизни развитию и распространению каратэ-до – пути каратэ. Под его руководством были усовершенствованы и модернизированы техники и терминология [2], духовная сущность была выведена на первое место [3], а само каратэ превратилось в подлинное воинское искусство, которое широко практикуется во всём мире.

Мастер каратэ-до, Масатоши Накаяма, последователь и продолжатель дела Г.Фунакоси, характеризовал каратэ-до следующим образом [10, с. 9]:

1. «Выявление победителя и побеждённого не является высшей целью. Каратэ-до – это боевое искусство формирования характера посредством тренировки для того, чтобы каратист мог преодолевать любое препятствие, явное или скрытое».

2. «Каратэ-до – это искусство самообороны голыми руками, в котором руки и ноги подвергаются систематической тренировке для того, чтобы при внезапной атаке противника они могли применяться как оружие ».

3. «Каратэ-до – это система упражнений, в которых каратист совершенствует все свойства тела, такие как гибкость, прыгучесть, равновесие, обучаясь двигаться назад и вперёд, влево и вправо, вверх и вниз свободно и универсально. Каратист применяет технику усилием воли, нанося удары по цели точно и быстро ».

Из приведенной характеристики видим, что каратэ-до направлено на формирование характера и воли, на развитие физических качеств и духовности людей, учит и готовит их преодолевать трудности в жизни. Овладение искусством самообороны делает человека уверенным в себе в любых ситуациях.

Все ведущие мастера рассматривали каратэ-до как мощное средство улучшения и поддержания здоровья. Г.Фунакоси делится собственным опытом: «До начала занятий каратэ-до я был хилым, нерешительным, нелюдимым

ребёнком, но практикуя каратэ-до, когда я достиг зрелого возраста, я почувствовал себя сильным, энергичным и общительным» [3, с. 11]; а также оздоровительным действием каратэ-до на занимающихся: «Бесконечное множество раз я принимал в ученицы болезненных молодых девушек только для того, чтобы за шесть-семь месяцев тренировок они поправили свое здоровье – но к тому времени каратэ начинало значить для них так много, что они не хотели его бросать. [3, с. 100].

В настоящее время многие люди внимательно относятся к своему здоровью и для поддержания его часто используют воинские искусства. Население понимает, что здоровье – это личный капитал, от качества которого в жизни зависит многое: карьера, активность, мобильность, проявление творчества, личное счастье, а также духовное развитие.

Гитин Фунакоси [3] сформулировал в шесть правил (принципов), характеризующих истинную природу искусства каратэ-до и которые вписываются в процесс социализации человека:

1. «Вы должны быть предельно собраны в своих тренировках и в повседневной жизни, поскольку жизнь – это борьба за выживание. Если вы совершите ошибку – вы проиграете» [3, с. 94].

2. «Настоящая тренировка осуществляется не словами, а телом. ... То, чему учишься телом, помнишь до конца жизни» [3, с. 95].

3. «Все взаимосвязано, и если вы не сможете понять каждую составную часть в отдельности, то, в конечном счете, вас постигнет неудача. Но как только полностью овладеете одной техникой, вы сразу же осознаете её взаимосвязь с остальными техниками [3., с. 95]».

4. «Избегайте самодовольства и догматизма, ... самовозвеличивания, ... хвастовства и рисования [3, с. 96]».

5. «Старайтесь воспринимать себя такими, какие вы есть на самом деле, и пытайтесь перенимать все то, что заслуживает похвалы в других [3, с. 96]».

6. «Твёрдо придерживайтесь этических правил в своей повседневной жизни, как на людях, так и наедине с собой [3, с. 97]».

Г. Фунакоси и М. Накаяма постоянно отмечали: «... что главной целью следования пути каратэ-до является воспитание высшего духа, духа смирения. Одновременно с этим должна развиваться сила, способная повергнуть разъярённое дикое животное. Настоящим каратистом можно стать, лишь достигнув совершенства в двух аспектах: духовном и физическом. ... Старые мастера придавали большее значение духовной стороне искусства, чем технике исполнения приемов [10, с. 7]».

В.С. Безрукова пишет: «Духовное развитие все более признается сердцевинной, ядром становления личности в человеке [4, с. 6]», что очень сильно перекликается с философией каратэ-до и других воинских искусств. Далее она продолжает: «Душа и дух как понятия не относятся к области педагогики. ... В настоящее время понятие «душа» возвращается в лоно науки. Душа уже стала признаваться как реальность, как явление человеческой сущности, связывающее нас с прошлым и будущим. Условно говоря, в душе есть то, что составляет активность человека, направляет его развитие изнутри, позволяет ему подняться над своим животным происхождением [4, с. 11]».

Во второй половине 20 века и в 21 веке появилась новая разновидность – спортивное каратэ. Каратэ – как вид спорта активно развивается и стремится войти в олимпийское движение. Отношение мастеров к этому проявлению каратэ двойственно: некоторые поддерживают спортивное каратэ, а некоторые – осуждают и сожалеют о развитии данного направления. Мастер М. Накаяма пишет [10, с. 8]: «Если соревнования по каратэ должны проводиться, то они должны проходить в приемлемых условиях и в правильном духе. Желание выиграть соревнование непродуктивно, поскольку ведет к потере серьезного отношения в изучении базовой техники». При подготовке к соревнованиям спортсмен руководствуется правилами соревнований и ограничивается изучением техники,

разрешенной правилами соревнований, что ведет к выхолащиванию воинского искусства. Далее мастер отмечает: «...стремление к проявлению грубой силы в соревновании абсолютно не допустимо. Когда это происходит, теряется уважение к сопернику, а это имеет первостепенное значение в каратэ [10, с. 8]». Конкуренция на соревновании может привести к пробуждению агрессии спортсмена и к желанию выиграть любой ценой, пусть даже недозволенными способами. В данной ситуации на первое место ставится «победа в соревновании», вместо духовного развития человека. Примечательно, что когда говорят о спортивном или соревновательном каратэ, иероглиф «до» – «путь» убирается.

С другой стороны, социологические исследования в области физической культуры и спорта показали, что не все так плохо. Л.И. Лубышева в своей статье [8, с. 11 – 12] пишет: «Действительно, феномен спорта обладает мощной социализирующей силой. ... Многие из спортсменов утверждают, что именно спорт сделал из них человека, способного быть личностью. Посредством спорта реализуется принцип современной жизни – «рассчитывать на самого себя». Это означает, что достижение успеха зависит прежде всего от личных, индивидуальных качеств – честолюбия, инициативы, трудолюбия, терпения, волевых качеств».

Сущность воинского искусства каратэ-до как института социализации.

1. Эффективность социализации посредством воинского искусства каратэ-до зависит от того, насколько ценности боевого искусства совпадают с ценностями общества и личности. Такая связь наблюдается и довольно тесная. В основе искусства каратэ-до лежат общечеловеческие принципы и нормы морали, нравственности и эстетики, а так же концепция «добра». «Фактор добра» рассматривал в своих работах А.В. Алексеев [1]. Главной целью в каратэ-до является не победа над противником, а духовное развитие человека. Каратэ-до учит уважительно относиться к старшим, к учителю, к своим товарищам, к противнику, к месту занятий (спортивный зал, стадион и т.д.).

2. Каратэ-до готовит учеников (и детей и взрослых) стойко переносить трудности и стрессовые ситуации вовремя тренировок, на соревнованиях и в жизни, а овладение приемами самообороны делает их более уверенными в любых ситуациях. Все это способствует повышению степени адаптации человека в обществе (в производственных отношениях, в переходный период в обществе, в период экономических кризисов и просто в любых стрессовых ситуациях). Метод психологических установок на преодоление стрессовых ситуаций рассматривала в своих работах А.Г. Щедрина [13].

3. Каратэ-до обладает мощным оздоровительным эффектом. Дети, занимающиеся каратэ-до, меньше болеют в течение учебного года, более стойкие к эпидемиям. Взрослые, практикующие каратэ-до, меньше находятся на больничных. А такая форма занятия, как медитация, способствует улучшению умственного развития и психического состояния человека, развитию его творческой активности.

4. Спортивное каратэ-до имеет ряд особенностей и отличий от воинского искусства, но как вид спорта обладает способностью социализации спортсменов [8, 9].

5. Каратэ-до имеет огромные возможности по реализации послетрудовой стадии социализации. Человек в данном возрастном периоде относится к занятиям более осмысленно и осознанно, больше уделяя внимание духовной стороне, но также активно тренируясь физически. Человек стремится понять «душу» и «Бога». Во время тренировок гораздо шире применяются методы медитации, пранаямы, биоэнергетические упражнения, техники двигательных и ментальных коанов. Все это позволяет поддерживать хорошую физическую форму и психическое состояние, ум и сознание; противостоять депрессиям и маразмам, т.е. все еще быть полноправным дееспособным членом общества.

Спецификой института боевых искусств является то, что:

1. Большое количество людей во всем мире занимаются боевыми искусствами, причем занимаются с огромным интересом и энтузиазмом, их не нужно заставлять тренироваться.

2. Занятия воинскими искусствами доступны для любого возраста и пола.

3. В настоящее время боевые единоборства выступают и развиваются в трех направлениях – воинские искусства, спорт, система оздоровления. Данную специфику рассматривали в материалах сборника статей Международной научно-практической конференции 1998 года [5].

Заключение. В данной работе представлены результаты теоретического исследования процесса социализации через институт воинских искусств. При этом процесс и институт социализации рассматривались в некотором идеализированном виде. На практике же, возникают различные проблемы, например: 1) применение допинга, агрессия, жестокость, психологические срывы, «звездная болезнь»; 2) заинтересованность криминальных структур в физически крепких молодых спортсменах, владеющих навыками рукопашного боя и другие. Многие из этих проблем уже рассматривались в социологии спорта [8,9]. Дальнейшая разработка темы будет проводиться на основе использования эмпирических методов психолого-педагогического исследования.

Литература:

1. Алексеев А.В. Фактор добра в спорте // Неприкосновенный запас. – 2004. – №3. – <[http://www.lib.sportebu.ru/2SimQuery.idc?.Title= Фактор добра в спорте](http://www.lib.sportebu.ru/2SimQuery.idc?.Title=Фактор%20добра%20в%20спорте)>.
2. Гитин Фунакоси. Каратэ-до – Ньюмон. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 160 с.
3. Гитин Фунакоси. Каратэ-до – путь моей жизни // Пер. с англ. – К.: «София», 2000. – 112 с.
4. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учеб. пособие для инженерно-педагог. ин. и пед. техникумов. – Екатеринбург: Изд. «Деловая книга», 1996. – 344 с.
5. В.Единоборства – воинское искусство, спорт и система здоровья: Сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 18-20 ноября 1998г./ Под. ред. Дмитриева О.Б.- Ижевск: УдГУ, 1998 – 216с.
6. Журавлев А.Л., Соснин В.Л., Красников М.А. Социальная психология: Учеб. пособ. – М.: Форум: Инфа-М, 2006. – 416с.

7. Кузнецова В.Н. Социология молодежи – М., 2005. – 350с.
8. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. 2001, № 4. с. 11 – 15.
9. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта. Учебное пособие: –М., 2001. – 150с.
10. Масатоши Накаяма. Лучшее каратэ. В 11-ти т. Т. 1. Полный обзор. –М.: Ладомир, АСТ, 1998. – 142 с.
11. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
12. Социология: хрестоматия. Учебное пособие/ Сост. Р.А. Разин. Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1995. – 402с.
13. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья – Новосибирск: Наука., 1989. – 268с.

Г.Н. Иовлев, А.Н. Лобыгин

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ТЕМЕ «ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС»

Одной из задач экспериментальной разработки было создание учебного модуля по изучению крупного раздела экономической географии в 9-ом классе – топливно-энергетического комплекса России. Ни один вид человеческой деятельности невозможен без затрат и использования энергии, поэтому от развития ТЭК зависит эффективность ведения хозяйства страны. Кроме того, ТЭК – основной поставщик валюты в страну. В школьном курсе 9-го класса тема ТЭК РФ представляется как одна из наиболее важных. Именно с нее темы начинается изучение всего хозяйственного комплекса страны.

Процесс накопления материала по теме, знакомство с опытом работы учителей географии привели к разработке структуры изучения темы как единого блока-модуля в курсе экономической географии.

Модульное обучение основано на следующей идее: ученик должен учиться сам, а учитель обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать. По мнению авторов данной технологии, оно интегрирует в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль - это функциональный целевой узел, в котором объединено: учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по

достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности ученика.

Вся тема была разбита на три урока. На каждом этапе ученики получали задание для индивидуальной и групповой работы, им раздавались инструктивные карточки, создающие элементы программированного обучения. Учитель выступал в роли организатора-консультанта. Изменялось психологическое восприятие педагога, поскольку он воспринимался, как помощник. Доступная самостоятельная деятельность с текстом учебника, картами, статистическими данными и карточками заинтересовывали ученика. Активность увеличивалась во время групповой работы.

Учебный процесс был спланирован таким образом, чтобы постоянно чередовалась индивидуальная и групповая работа. Работа с новым материалом проходила несколько стадий: знакомство, структурирование, практическое использование полученных знаний, проверка усвоения. Таким образом, весь учебный материал включался в деятельность ученика многократно и основательно закреплялся.

Разработанные уроки проводились в двух классах: в сильном по уровню успеваемости и слабом. Контрольным – выступил профильный, физико-математический класс, имеющий по предмету самый высокий средний балл по успеваемости. Сравнительный анализ показал, что экспериментальный сильный класс уступил контрольному в решении заданий проблемного характера, но лучше справился с основным программным материалом. Данный подход подтвердил свою эффективность и в слабом классе. Учащиеся активно использовали средства обучения, хорошо разобрались в структуре материала и в итоговой работе показали более высокие результаты, чем в обычных работах. При анкетировании учащиеся отметили, что работа с учебником и картами вызвала интерес.

Е.А. Калач

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ
(на примере специальности «Связи с общественностью»)**

Социальные и экономические изменения, происходящие в стране, способствовали развитию специальности «Public Relations» или «Связи с общественностью» - сравнительно новой для мировоззренческой культуры и социальной практики России сферы профессиональной человеческой деятельности.

PR представляет собой комплексную дисциплину, широко использующую и интегрирующую данные многих общественных наук (экономики, социологии, менеджмента, психологии, права и др.), основным направлением деятельности которой является управление общественным мнением, то есть создание внешней и внутренней социальной, экономической, политической, психологической среды, благоприятной для успеха организации. Причем, решение этой стратегической цели невозможно без обеспечения коммуникации фирмы с ее социальной средой: клиентами, чиновниками, представителями СМИ, сотрудниками фирмы. Вследствие чего, основной целью осуществления связей с общественностью является установление эффективного двустороннего общения для поиска общих платформ или общих интересов, для достижения взаимопонимания, основанного на взаимном доверии, уважении, доброжелательности, сотрудничестве, компетентности и полной информации.

Таким образом, деятельность специалиста по связям с общественностью - это не просто реализация на практике имеющихся общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков. Основная суть, основная цель PR - это налаживание взаимодействия (общения), обеспечение взаимопонимания, добрых партнерских отношений между компанией, от лица которой выступает PR-

специалист, потребителями ее продукции, агентами и сотрудниками. Следовательно, специфичность PR-деятельности состоит в том, что она по своей сущности является сугубо коммуникативной, реализуемой в системе «человек - человек», в связи с чем, специалист по связям с общественностью должен обладать определенными личностными качествами, которые позволяют легко устанавливать и сохранять профессионально-значимые и продуктивные взаимоотношения и среди которых, как показывает изучение научно-теоретической литературы (Г.В. Иванченко, В.Г. Королько, Н.Б. Пугачева, И.М.Синяева, Э.А. Уткин, М.А. Шишкина), ведущим является коммуникативная толерантность - комплексное качество личности, проявляющее себя в системе межличностных отношений и определяющее особый терпимый, миролюбивый, безконфликтный, уважительный, доверительный, эмпатийный, равноценный тип взаимодействия индивида с другими людьми.

Таким образом, исходя из понимания коммуникативной толерантности как важного личностно-значимого профессионального качества специалиста по связям с общественностью, обеспечивающего возможность успешного осуществления профессионального взаимодействия в рамках профессиональной деятельности, нами была разработана и реализована на практике экспериментальная программа развития искомого качества студентов – будущих профессионалов рассматриваемой сферы деятельности, включающая три этапа: *установочный, формирующий и итоговый* и базирующаяся на пяти основных принципах: гуманистической направленности, коммуникативной направленности, диалогичности, сознательности и активности, профессиональной направленности. Ядро данной программы представлено комплексным использованием активных методов и форм обучения, а также эмпатийных приемов преподавателем и рефлексивных приемов студентами, реализующих содержание основных условий организации учебно-профессионального взаимодействия. Целями экспериментального обучения, в соответствии с его этапами, являлись: 1)

формирование положительной установки на участие в межличностном взаимодействии, на восприятие инаковости; 2) развитие и закрепление мировоззренческой толерантности как успешного личностно-значимого образца терпимого поведения.

Однако, отметим, что в задачи данной статьи не входит подробное описание экспериментальной программы развития коммуникативной толерантности.

Представим основные практические результаты обучения студентов специальности «Связи с общественностью» Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета по искомой программе.

В ходе диагностического исследования для подтверждения экспериментальной гипотезы была проведена проверка результатов на уровень статистической значимости с помощью статистических критериев Манна – Уитни, Вилкоксона, а также проведен корреляционный анализ изучаемых показателей с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона и факторный анализ. Измерительным процедурам подверглись следующие параметры коммуникативной толерантности-интолерантности: принятие других, доброжелательность, доверие, цинизм, агрессивность, враждебность, эмоциональный отклик, эгоцентризм, коммуникативная компетентность. По всем этим параметрам по итогам экспериментального обучения произошли значительные изменения. После реализации экспериментальной программы были выявлены различия в уровневой структуре коммуникативной толерантности в экспериментальной выборке (см. табл.1).

У студентов снизилось процентное соотношение показателей в подгруппе низкого уровня развития коммуникативной толерантности обучающихся и увеличилось количество испытуемых в подгруппах со средним и высоким уровнем. Количество студентов с высоким уровнем развития коммуникативной толерантности увеличилось с 17% до 37%, а со средним уровнем – с 43% до 56%, то есть положительная динамика составила 20% и 13% соответственно. Число

испытуемых с низким уровнем развития коммуникативной толерантности уменьшилось с 40% до 7% при положительной динамике 37%. В контрольной группе значимых изменений не произошло. Показатель высокого уровня развития коммуникативной толерантности снизился с 23% до 20%, а показатель низкого уровня – с 40% до 37%. Показатель среднего уровня увеличился с 37% до 43%.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням развития коммуникативной толерантности в ЭГ

Уровни	Выборка	ЭГ (n=30)	
		До экспериментального обучения	После экспериментального обучения
Высокий		17%	37%
Средний		43%	56%
Низкий		40%	7%

Таблица 2

Динамика различий показателей параметров коммуникативной толерантности - интолерантности по W-критерию Вилкоксона в ЭГ и КГ до и после реализации экспериментальной программы обучения

Показатель	Выборка		Уровни значимости, $p \leq 0,05$	КГ (n=30)		Уровни значимости, $p \leq 0,05$
	ЭГ (n=30)			КГ (n=30)		
	До обучения	До обучения		До обучения		
Принятие других	43,60	49,10*	0,000	44,80	44,60	0,884
Доброжелательность	4,43	5,80*	0,000	4,80	4,90	0,597
Доверие	1,00	2,07*	0,000	0,76	1,13	0,074
Цинизм	51,50	37,40*	0,000	48,90	51,03	0,103
Агрессивность	33,03	26,33*	0,000	34,13	32,50*	0,002
Враждебность	19,00	14,13*	0,000	18,96	18,00*	0,016
Эмоциональный отклик	27,30	39,77*	0,000	27,96	28,30	0,664
Эгоцентризм	14,50	11,63*	0,004	13,66	13,20	0,345
Коммуникативная компетентность	6,68	7,24*	0,001	6,66	6,84	0,547

* - обозначены статистически значимые различия

Были получены статистически значимые результаты итоговой диагностики развития коммуникативной толерантности студентов по W-критерию Вилкоксона (см. табл.2). В экспериментальной выборке (ЭГ) наблюдается положительная динамика по параметрам «принятие других», «доброжелательность», «доверие»,

«эмоциональный отклик», «коммуникативная компетентность» на достоверно значимом уровне, причем по признакам негативного характера («цинизм», «агрессивность», «враждебность», «эгоцентризм») – наблюдается снижение их значимости. Это свидетельствует о позитивной динамике развития коммуникативной толерантности в структуре личности обучающихся и снижении уровня агрессивности, враждебности и подозрительности как характеристик интолерантной личности у студентов в экспериментальной выборке.

В КГ значимые позитивные изменения произошли только по признакам «агрессивность» и «враждебность». Это может носить случайный характер, а также объясняться адаптацией студентов в учебной группе в условиях временного фактора, развитием системы личных симпатий, которая, тем не менее, зачастую, не обеспечивает способность к преодолению в себе чувства недоверия, отчужденности, дистантности, неприятия, нетерпимости, вследствие чего они строят свое взаимодействие с партнерами по общению на основе стремления к доминированию, манипуляции, желания добиться признания своего приоритета любой ценой, даже используя непродуктивные линии поведения (оскорбления, крик и т.п.). На это указывает низкий уровень позитивных сдвигов по указанным параметрам по сравнению с ЭГ. В целом полученные данные свидетельствуют об эффективности программы экспериментального обучения.

По итогам исследования был проведен корреляционный анализ полученных показателей, который должен был подтвердить положительные результаты экспериментального обучения.

По итогам анализа корреляционных связей обнаруживается совокупность прямых зависимостей между: 1) принятием других и доброжелательностью; 2) принятием других и доверием; 3) доброжелательностью и доверием; 4) принятием других и эмоциональным откликом; 5) доброжелательностью и эмоциональным откликом; 6) доверием и эмоциональным откликом; 7) принятием других и коммуникативной компетентностью; 8) доброжелательностью и коммуникативной

компетентностью; 9) эмоциональным откликом и коммуникативной компетентностью. Это свидетельствует об упрочении составляющих качества коммуникативной толерантности в структуре личности студентов, их системообразующий характер.

По данным корреляционного анализа выявлена совокупность обратных зависимостей между показателями «доверие – агрессивность», «принятие других – эгоцентризм» и «доброжелательность – эгоцентризм». Эти результаты свидетельствуют о том, что с увеличением уровня доверия, принятия других и доброжелательности у студентов снижается степень настороженности и тревожности, центрации на себе, своих мыслях, чувствах, желаниях. В своих действиях они руководствуются уже не столько собственными интересами, сколько интересами партнеров по взаимодействию, настраиваясь на равноправное сотрудничество. Отметим, что на данном этапе произошло укрепление связей между признаками: «принятие других – доброжелательность», «доброжелательность – эмоциональный отклик», «принятие других – коммуникативная компетентность». Коэффициент корреляции сменился с 0,422 до 0,486, с 0,365 до 0,534 и с 0,376 до 0,483 соответственно. В ЭГ образовалось семь новых связей, четыре прямых (доброжелательность – доверие (прочная связь, коэффициент корреляции - 0,635), принятие других – эмоциональный отклик, доверие – эмоциональный отклик, доброжелательность – коммуникативная компетентность) и три обратных (доверие – агрессивность, принятие других – эгоцентризм, доброжелательность – эгоцентризм).

Особый интерес в полученных пучках корреляций представляют признаки: «принятие других», «доброжелательность», «доверие», «эмоциональный отклик», «коммуникативная компетентность» – это так называемые «ядра плеяды», поскольку указанные признаки имеют максимальное число связей.

Сопоставление корреляционных плеяд, полученных в ЭГ до и после экспериментального обучения, однозначно свидетельствует о более развитой

системе связей в ЭГ после обучения, что проявляется большим числом признаков и более крепкой связью между ними. На констатирующем этапе в ЭГ прослеживались 5 из 12 указанных корреляций (принятие других – доброжелательность, принятие других – доверие, доброжелательность – эмоциональный отклик, принятие других – коммуникативная компетентность, эмоциональный отклик – коммуникативная компетентность), причем они носили менее прочный характер и значимые ядра плеяды не выделялись из-за значительно более низкого уровня развития коммуникативной толерантности студентов.

В КГ первоначально существовали две прямые корреляционные связи: «доброжелательность – эмоциональный отклик», «принятие других – коммуникативная компетентность» (коэффициенты корреляции 0,375 и 0,393 соответственно). Это свидетельствовало о наличии определенного уровня развития коммуникативной толерантности студентов. На конец эксперимента характер корреляционных связей существенно изменился: обе первоначально имеющиеся связи исчезли, появились другие – одна прямая («эмоциональный отклик – коммуникативная компетентность»), вторая – обратная («принятие других – враждебность»). Это указывает на неустойчивость и, скорее всего, ситуативность проявления указанных характеристик коммуникативной толерантности, однако может свидетельствовать и о желании студентов адаптироваться в учебной группе. Проявление эмоционального отклика, коммуникативной компетентности, принятия других в ситуациях учебно-профессионального взаимодействия, вероятно, осуществляется на прагматической основе или свидетельствует о росте сплоченности всех членов учебного коллектива, что бывает крайне редко.

Таким образом, полученные данные подтверждают эффективность экспериментальной программы обучения.

Завершающим способом анализа полученных данных явился факторный анализ. Именно его данные позволили окончательно подтвердить представленные

выводы. Ниже приведены факторные матрицы для ЭГ на начало и конец экспериментального обучения (см. табл. 3,4).

Таблица 3

Результаты факторизации показателей коммуникативной толерантности – интолерантности студентов в ЭГ до экспериментального обучения

Название фактора	% суммарной дисперсии	Показатели	Факторные нагрузки
Позитивно-манипулятивный	33,02	1 – принятие других	0,774
		2 – доброжелательность	0,799
		3 – доверие	0,758
		7 – эмоциональный отклик	0,639
		8 – эгоцентризм	0,577
Манипулятивно-прагматический	17,65	6 – враждебность	-0,678
		8 – эгоцентризм	0,516
		9 – коммуникативная компетентность	0,533
Негативный	14,26	4 – цинизм	0,657
		5 – агрессивность	0,738

Таблица 4

Результаты факторизации показателей коммуникативной толерантности – интолерантности студентов в ЭГ после экспериментального обучения

Название фактора	% суммарной дисперсии	Показатели	Факторные нагрузки
Гуманистический	28,16	1 – принятие других	0,767
		2 – доброжелательность	0,661
		3 – доверие	0,572
		7 – эмоциональный отклик	0,724
		9 – коммуникативная компетентность	0,606
Негативный	15,26	4 – цинизм	0,505
		8 – эгоцентризм	0,583

Первый из двух полученных на конец экспериментального обучения факторов – «гуманистический» объединил все параметры коммуникативной толерантности. Это свидетельствует о более высоком, по сравнению с исходным, уровне развития искомого качества и приоритетных позициях гуманистической направленности личности у студентов экспериментальной группы.

Выделение второго фактора – «негативного», являющегося второстепенным (% суммарной дисперсии, приходящейся на него, всего 15,26), говорит о том, что стремление к манипулированию и желание доминирования над другими до

некоторой степени имеет место. Однако исчезновение враждебности и агрессивности из числа факторных показателей указывает на всецело позитивную тенденцию к равноправному сотрудничеству в ЭГ.

Отметим, что на начало эксперимента в ЭГ были выявлены позитивно-манипулятивный, манипулятивно – прагматический и негативный факторы. Гуманистический фактор проявился по итогам экспериментального обучения.

Следовательно, результаты факторизации показателей коммуникативной толерантности/интолерантности в ЭГ свидетельствуют о гуманистической направленности личности студентов в процессе осуществления учебно-профессионального взаимодействия после реализации экспериментальной программы обучения, что еще раз подтверждает ее эффективность.

Таким образом, в ходе экспериментального обучения было подтверждена эффективность авторской экспериментальной программы, которая позволяет развивать коммуникативную толерантность как значимое личностно-профессиональное качество, необходимое для успешного осуществления профессиональной деятельности будущими специалистами по связям с общественностью посредством особым образом организованного учебно-профессионального взаимодействия, представляющего собой системное процессуальное образование в единстве совместной учебной деятельности студентов и организационной деятельности преподавателя. Его важной характеристикой является воздействие на личностно-профессиональное становление будущих специалистов, обеспечивающее приобщение студентов к решению профессиональных задач в условиях обучения в вузе. Данный вывод успешно подтвержден представленными выше статистически значимыми результатами.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НОВЫЙ ТИП МЫШЛЕНИЯ

Для того, чтобы раскрыть содержание понятия "гуманитарное образование", необходимо рассмотреть понятия "гуманизация" и "гуманитаризация", "гуманитарный" и "гуманный" как они представлены в научной литературе. А.И. Кравченко в книге "Культурология" дает следующие определения: "Гуманизм – понятие ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей; утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений" [16]; гуманность – любовь, внимание к человеку, уважение человеческой личности, доброе отношение ко всему живому; гуманистическое знание – совокупность отношений культурных явлений, которые подвергаются систематизации, оценке, интерпретации и обработке любым качественным методом, но не подвластны количественным методам анализа и научному объяснению; гуманитарный – обращенный к человеческой личности, к нравам и интересам человека [16].

"Новая философская энциклопедия" определяет гуманизм как: 1) движение образованных людей, сложившееся в Италии и занимавшееся комментированием древних литературных текстов; 2) особый тип философского мировоззрения, в центре которого стоит человек [26]. В энциклопедии также говорится о понятии "гуманизм", взятом в широком смысле. Это – доброжелательное отношение к человеку, утверждение его свободы и достоинства, независимо от любых различий, существующих между людьми; здесь же отмечается, что гуманизм – это вся совокупность антропологических и гуманитарных наук [26].

"Краткий словарь современных понятий и терминов" определяет гуманизм как совокупность взглядов, признающих высокое общественное призвание человека; признание прав человека на проявление своих способностей, свободное развитие

личности, забота о благе человека, уважение его достоинства гуманизм в действии – это гуманизация общества, которая определяется в словаре как усиление гуманистического начала в обществе; утверждение общечеловеческих ценностей понятие "гуманитарный" также относится к человеку, человечеству, личности человека, общественному бытию и сознанию. Говоря о соотношении гуманизма и гуманитарного знания, "Новая философская энциклопедия" отмечает приоритет гуманитарного знания. Человек признается свободным творить самого себя. Гуманистическая идея личности – свободная индивидуальность [25].

Однако такое понимание гуманизма привело в 20-е годы прошлого столетия к его кризису, который выразился в сомнении по поводу того, что человек может сохранять способность свободного и автономного существа. В настоящее время, пройдя этап экзистенциализма, согласно которому человек – нечто уникальное, не являющееся родовым существом, гуманизм, по мнению авторов энциклопедии, переживает очередной кризис.

В энциклопедии приводится также мнение Н.А. Бердяева, который видит "главный изъян" гуманизма в отрыве человека от Бога. По его мнению, которое автор данной статьи вполне разделяет, понимание гуманизма и следование принципам гуманизма возможно лишь на основании веры в Бога, которая предотвратит движение гуманизма к крайнему индивидуализму (экзистенциализму), нигилизму, т.е. к саморазрушению человека [26].

Формирование новых идей, знаний и принятие общекультурных ценностей и идеалов утверждается в общественном сознании через просвещение и образование, поэтому социальная потребность в воспитании зрелой личности, способной нести личную ответственность за собственное благополучие и за благополучие всего общества, повлекла необходимость смены парадигмы в системе образования. Эта необходимость возникает и в связи с переходом к новым типам мышления, новым способам преобразования действительности. Само содержание жизни меняется в сторону гуманитаризации, гуманитарной

ориентированности среды, отражающейся в образовании. В качестве императива современные исследователи выдвигают идею подчинения системы образования задачам развития людей, где речь идет не о гармоничном развитии личности, отвечающем некоему «моральному кодексу», а о развитии человека, его актуализации и становлении его как личности. Современный этап развития образования в нашей стране может быть охарактеризован как переходный, ориентированный на идеи гуманизации и гуманитаризации. В связи с этим, следует более чётко развести эти два различных по своему содержанию понятия, имеющих один латинский корень – "humanus".

Итак, гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений партнерства между участниками этого процесса, их взаимодействие и сотрудничество. Гуманитаризация – это ориентация на освоение содержания образования, независимо от его типа, гуманитарного или технического, позволяющего обеспечить не только необходимый уровень развития интеллектуальных возможностей человека, но и достаточный уровень культуры и нравственной воспитанности, а также решение главных социальных проблем во благо человека [36]. Выделяют три ее составляющие: интеграцию знания; интенсификацию процесса познания; смену естественно научной парадигмы на гуманистическую. Под гуманитаризацией образования также понимается процесс переориентации школы на формирование гуманитарного мышления, центром которого является человек, и изучение целостной картины мира, предполагающей сумму научного и художественного восприятия мира, в которой гуманитаризация и интеграция знания рассматриваются во взаимосвязи [36].

Гуманитарное мышление – это стиль мышления, позволяющий личности достичь вершин творческой зрелости при самоактуализации в гражданской, личностной, межличностной, профессиональной, духовной и других сферах своей жизнедеятельности [40]. Исследователи данной проблемы выделяют следующие

особенности гуманитарного мышления: источником гуманитарного мышления является социальная, межличностная и внутриличностная ситуация, с присущими ей социальными многообразными отношениями; главным результатом гуманитарного мышления является идея, как продукт всеобщего (интеллектуального) труда; обобщенность и свернутость результата гуманитарного мышления – идеи, являющейся теоретическим, но практикоориентированным инструментом преобразования социальной или личностной ситуации; опора в деятельности осуществляется на мысленное экспериментирование, воображение, эмоционально-нравственный фактор, включающий личную ответственность специалиста; неоднозначность временного фактора, требующая быстроты, оперативности, гибкости мышления, точности и правильности решения, прогнозирования последствий и их оценки; креативность; способность личности к рефлексии и самоидентификации. На пути формирования гуманитарного мышления акцент в содержании образования переносится на решение проблем формирования гуманистических взаимоотношений и ценностных ориентаций личности, т.е. на решение тех проблем, которые связаны с гуманизацией образования.

Образование выступает как средство реализации культурной парадигмы в обществе. Проблема гуманизации образования по данным современных исследователей, лежит в плоскости традиционного для русской педагогики спора между гуманистами и реалистами, сторонниками классического и реального образования [8]. Если последние акцентируют вопрос "чему учить?", то гуманисты переносят этот акцент на проблему "как учить?", которая предполагает поиски путей и способов формирования гуманитарного мышления, развития творческой готовности и создания условий для самореализации обучаемых. Такого рода борьба мнений уходит своими корнями глубоко в историю. И.Г. Песталоцци в свое время писал: "О, если бы люди хотя бы раз по-настоящему задумались над тем, что целью всякого обучения всегда является и не может быть сама

человечность, развившаяся и вызванная к жизни гармоническим развитием сил и задатков человеческой природы! О, если бы они, применяя свои воспитательные и образовательные средства, на каждом шагу спрашивали себя, действительно ли они ведут к цели!" [28].

В литературе имеется описание следующих моделей содержания образования в современном обучении, демонстрирующие разницу в подходах со стороны "реалистов" и "гуманистов": классическая модель, вариативная модель, динамическая модель, интегративная модель.

Интегративная модель содержания образования в большой степени отвечает принципу гуманитаризации. При таком обучении общество ориентируется не столько на подготовку людей к какому либо виду деятельности, сколько на необходимость создания условий для их развития и саморазвития. Цель обучения, в терминах П.Г. Щедровицкого, предоставить каждому индивиду проблемную область и сферу деятельности, необходимую для развития его инициативы и формирования его самостоятельного суждения [9]. И.Б. Ворожцова развивает эту мысль и уточняет, что каждая подсистема образования, каждый этап обучения есть жизнь в целостности её осуществления, в многообразии её проявления, ощущения, чувствования. Её проживание даёт человеку опыт, программу действия, модель и стратегии на следующий этап. Главными характеристиками такой системы обучения являются: автономия обучающегося, целостность его включенности в процесс обучения и взаимодействие с другими участниками жизнедеятельности [9].

Основным гуманитарным принципом является принцип принятия Другого. Именно он ориентирует людей на сотрудничество и взаимодействие. Гуманитарное содержание ориентировано на систему ценностей гуманитарного мышления, творчество, субъективную организацию процесса обучения, на способность ученика самостоятельно выбирать объем и уровень усвоения образовательной программы и нести ответственность за свой выбор [31].

По свидетельству некоторых современных исследователей реальность начала XXI столетия такова, что "не может не радовать внимательного не стороннего наблюдателя: общество наконец-то "дозрело" до понимания ценности и значимости в нём личности, необходимости гуманитаризации большинства областей человекознания, "вочеловечивания" многих отраслей индивидуального и общественного бытия, гуманизации практически всех сфер и форм коллективных (межличностных) отношений. Оно начало с сочувствием относиться к потребности личности в самореализации, готово оказать индивиду в этом направлении заинтересованную поддержку [21]. Сегодня даже представители традиционно сциентистски-ориентированных направлений образования ставят вопрос об объединении гуманитарного и сугубо профессионального знания. Так, Е.И. Белова сообщает о своём опыте преподавания в медицинском вузе и отмечает, что "принцип гуманизации и гуманитаризации в медицинском образовании является базовым, потому что медицинские работники обязаны в практической деятельности руководствоваться "человеческим измерением", т.е. учитывать, прежде всего её нравственные аспекты. Гуманитарная культура формирует и развивает у будущего медика творческое, научно-поисковое, конструктивно-практическое мышление, интеллектуальные способности, воображение интуицию" [4].

Другие исследователи сообщают о разработке системы гуманитарной ориентации обучения математике. Отмечается, что процесс гуманизации и гуманитаризации не может не отразиться на методике преподавания обязательных дисциплин, и в частности, математики: курс основной школы должен приобрести большее общекультурное звучание, стать более значимым в формировании личности каждого студента [13].

Некоторые исследователи вынуждены признать, что "в конечном счёте, передача знаний и методологий не есть самоцель, а суть средство формирования истинного гражданина" [5]. В качестве средства достижения гуманитаризации

образовательной сферы называют "создание единой гуманитарной и, одновременно, технико-сциентистской культуры студенческой молодёжи.

Завершая обзор мнений исследователей по поводу гуманизации и гуманитаризации образования, приведем точку зрения М.В. Кларина, занимающегося изучением инновации в мировой педагогике. Он выделяет два типа научно-педагогического сознания, определяющих выбор того или иного направления развития образования [14].

Первый, сциентистско-технократический, проецирует социально-инженерную идеологию в сферу дидактики, рассматривает обучение как тотально-конструируемый процесс с жестко планируемыми результатами, ориентирует учащихся на следование предъявленным эталонам усвоения заданных образцов.

Второй, гуманистический, – реализует в сфере дидактики идеалы развития творческого потенциала человека в ходе обучения, ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных и личностных возможностей [14].

Далее проиллюстрируем разницу между ведущими категориями технократически- и гуманистически-ориентированного педагогического сознания (см. табл. 3).

Таблица 3

Содержательный аспект соотношения двух типов научно-педагогического сознания (ведущие категории) (по М.В. Кларину)

Технократически-ориентированный тип сознания	Гуманистически-ориентированный тип сознания
эффективность обучения	процессуальная ориентация (как учить?)
критерии усвоения (эталонные результаты)	учебное исследование
предъявление информации и эталонов усвоения	перенос знаний; решение проблем; выдвижение и проверка гипотез
корректирующая обратная связь	поиск личностных смыслов
полное усвоение знаний и умений	моделирование и соотношение модели и реальности

Представители обоих типов научно-педагогического сознания ведут полемику на страницах педагогических изданий. В частности, педагоги-гуманисты утверждают, что в наступившем XXI веке содержание образования должно рассматриваться в

аспекте отражения культуры эпохи. Отмечается, что поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных задач современной педагогики [33]. В качестве концептуальной основы модернизации образования называют культурологический подход, который расценивается как реализация гуманистической установки в понимании социальной функции человека [14].

Интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору [15].

Воспитание, образование и обучение в истории европейской культуры – это три разные, реально, осмысленно и рефлексивно практиковавшихся способа самовоспроизводства культуры. Воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Сегодня воспитание понимают как [30]:

- передачу социального опыта и культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив;
- организацию образа жизни и деятельности воспитанника;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника.

В.В. Краевский выявил четыре смысла воспитания: 1) широкий социальный – речь идёт о воздействии на человека всей окружающей действительности; 2) широкий педагогический – имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; 3) узкий педагогический – под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; 4) ещё более узкий – прилагаются воспитательные усилия на конкретный участок ("эстетическое воспитание") [17].

В данной статье мы будем ориентироваться на первый, "широкий социальный" смысл.

На основе той или иной методологической базы разработаны различные модели воспитания. Например, прагматическая модель воспитания позволяет научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы, а природообразное воспитание – это вариант демократического стиля, направленный на создание условий для выбора способа удовлетворения интересов воспитанников.

Гуманистическое воспитание, по данным Н.В. Бордовской, опирается на учёт личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. В соответствии с гуманистической парадигмой педагог призван принять воспитанника таким, какой он есть, создать условия для его самоактуализации и способствовать его личностному становлению [2].

Образование в отличие от воспитания выполняет социокультурную функцию. Своим содержанием образование закладывает базовые, фундаментальные основы культуры личности в контексте духовно-нравственного развития человека.

Обучение есть способ организации образовательного пространства.

Понятие образовательного пространства является новым в педагогике. Использование этого термина можно наблюдать в работах Е.В. Бондаревской, В.И. Гинецинского, В.И. Слободчикова и др.

В современных исследованиях есть понимание образовательного пространства как диалога трех культур: культуры ученика, культуры учителя и культуры как возможности осуществления человека (Ю.В. Сенько). В.И. Панов рассматривает образовательное пространство как совокупность возможностей для обучения учащихся, для проявления и развития их способностей и личностных потенциалов [2]. Некоторые исследователи пользуются термином "образовательная среда". Таким образом, если провести небольшой контент-анализ вышеприведенных фрагментов педагогических дискурсов, то можно констатировать, что с позиций современной трактовки понятий "воспитание", "образование" и "обучение" имеется точка пересечения между ними и это – ориентация на человека как высшую ценность. Более того, у гуманистического воспитания и

культурологического образования – общие цели, принципы и методология. Интеграция образования в культуру, а культуры в – образование создаёт новообразование – "гуманитарную культуру".

Гуманитарная культура отнюдь не сводится к усвоению гуманитарных знаний, получаемых в процессе анализа литературных концепций, историко-культурных событий и т.п. Гуманитарная культура предполагает диалог человека с миром как путь к пониманию себя и других. Разумеется, "диалог" есть признанный в современной педагогике элемент гуманизации образовательного процесса. Здесь мы делаем попытку провести параллель между гуманитарной культурой и воспитанием человека. Приобщить молодого человека к гуманитарной культуре означает воспитать такой тип личности, для которого был бы свойственен не монологический тип отношений с миром, а именно диалог.

В научно-педагогической литературе описаны сходные по сути категории, например, такие, как нравственно-эстетическая, духовно-нравственная культура, коммуникативная культура. В частности, Т.И. Железовская и А.В. Елисеева в качестве целевого компонента формирования духовно-нравственной культуры называют общечеловеческие ценности, развивающие самосознание личности [12], а духовно-нравственную культуру рассматривают как интегральное качество личности [12]. Возникновение духовно-нравственной культуры исследователи связывают с рефлексией, состраданием, сочувствием, эмпатией.

Дальнейшее исследование вопросов, связанных с гуманитаризацией и гуманизацией образования, позволило обнаружить ещё одну сходную с понятием гуманитарной культуры категорию. Такого рода категорией нам представляется "коммуникативная культура". Концепция коммуникативной культуры разработана В.В. Соколовой, по мнению которой рассматриваемое понятие должно определяться как содержательно-деятельностное ядро гуманитаризации и гуманизации образования, как совокупность ценностных структур в виде

эмоциональной (нравственной) культуры мышления (интеллектуальной культуры) и культуры речи [35].

В.В. Соколова под эмоциональной культурой понимает совокупность социально-психологических коммуникативных умений, под культурой мышления – логико-информационные коммуникативные умения, а под культурой речи – речевые коммуникативные умения. Исследователь в число коммуникативно-значимых качеств личности, входящих в структуру коммуникативной культуры включает, помимо культуры речи, читательскую культуру, культуру межличностных отношений, эстетическую культуру, духовные потребности, готовность к самообразованию и т.п.

Наиболее близким нашему подходу к пониманию гуманитарной культуры является точка зрения Г.И. Никитиной, которая суть гуманитаризации образования видит не столько в усилении удельного веса гуманитарных дисциплин в учебных планах высшей педагогической школы, сколько в формировании подлинной духовности и миропонимания у обучающихся [24, с. 8]. В качестве компонентов гуманитарной культуры исследователь называет: гностический, аксиологический, деятельностный и коммуникативный [24, с. 14]. По мнению Г.И. Никитиной, механизм приобщения студентов-педагогов к гуманитарной культуре включает три составляющие: информационную (получение сведений о культурных особенностях того или иного социума); коммуникативную (развитие речевых навыков); технологическую (усвоение технологий личностно-ориентированного обучения) [24, с. 9]. В исследовании подчеркивается необходимость введения обучаемых в пространство мировой и отечественной культуры, формирования их социокультурной ориентации; становления обучаемого как "человека культуры".

Далее остановимся на понимании категории приобщения к гуманитарной культуре. Согласно определению, "приобщать" означает: 1) дать возможность быть участником какой-либо деятельности; 2) то же, что и присоединить (С.А.

Ожегов, Толковый словарь русского языка. М., 1983. С. 529). Существовая в культурной среде, человек поневоле становится участником различных процессов, событий, т.е. приобщается к культуре. Приобщение к гуманитарной культуре означает интеграцию личности в образовательное пространство через овладение системой гуманистических ценностей и опытом ценностного отношения к миру, через включение в сферы культуросозидающей и коммуникативной деятельности.

Ценность рассматривается как многоаспектное явление, определяемое социальными обстоятельствами, которые имеют четко заданный культурный смысл, заключающий позитивную или негативную оценку мира в широком значении. Ценность представляет собой не что иное, как психопедагогическое образование, в котором присутствует непосредственное или опосредованное отношение человека к среде и самому себе [3]. Опыт ценностного отношения к миру есть составляющая современного образования.

В педагогической литературе отмечается, что сложившийся механизм передачи культурного опыта или приобщения к культуре, предусматривает освоение двух взаимосвязанных культурных слоёв: слоя актуальной культуры, включающей синтез знаний, умений, навыков, необходимых человеку в современной жизни, и слоя культурного наследия. Освоение последнего и обеспечивает процесс социализации личности. Приобщение к нему развивает генетическую память, формирует логику познания и преобразования окружающего мира.

К путям приобщения к гуманитарной культуре относят – культурную традицию своего этноса. В понимании сущности культурной традиции исследователи исходят от идей русского философа И.А. Ильина, который подчеркивал, что "каждый народ вынашивает и осуществляет в своей истории душевно-духовные акты особого национального строения, которые и придают его культуре своеобразный характер" [7, с. 63].

По данным исследования Г.И. Никитиной, большой вклад в развитие гуманитарной культуры вносит изучение иностранных языков, в ходе которого учащиеся и студенты приобретают опыт сопереживания и сотворчества, способность к диалогу с разными национальными культурами, пониманию различных культурных смыслов [25, с. 9].

Необходимым условием приобщения студентов к гуманитарной культуре и гуманитарному образованию в целом являются средства иностранного языка, эффективность которых актуализируется через применение культурологического подхода к организации учебно-воспитательного процесса.

По мнению А.Н. Утехиной, рассматривая современное языковое образование сквозь призму понятия культуры, мы должны констатировать, что образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, а также способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [37, с. 11]. По данным исследования А.Н. Утехиной, в настоящее время процесс обучения ориентируется на обучаемых как на носителей определенной национальной культуры, в основе которой находятся базовые общечеловеческие ценности, что ориентирует подрастающее поколение на изучение ценностей культуры своей страны и страны изучаемого языка, на сопоставительный анализ культурных различий и, одновременно, на поиск универсалий, общечеловеческих ценностей в различных культурах, а это содействует формированию толерантного сознания и переходу к диалогу как доминирующей форме коммуникации между поколениями и субкультурами [38]. Речь идет о социокультурном подходе, который предполагает обучение: – адекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;

- корректному употреблению лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики;
- речевому поведению коммуникантов с использованием речевого этикета;
- умению соотнести известные явления другой культуры с подобными явлениями родной культуры.

Социокультурный подход к языковому образованию предполагает:

- обучение языку (неродному, национальному, иностранному) в контексте диалога культур и цивилизаций;
- опору на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы;
- учет возрастных интересов и потребностей обучаемых в межкультурном общении.

Современные исследователи считают необходимым ввести в учебные программы по иностранному языку темы, позволяющие проводить сравнительный анализ ценностей родной и иноязычной культур. Содержание текстов должно быть таково, по их мнению, чтобы оно отражало мировоззренческие положения, которые во многом предопределили развитие всей культуры иноязычного социума [25, с. 15].

Другие исследователи в качестве эффективного пути приобщения студенты к гуманитарной культуре называют именно литературу. Отмечается, что отечественную классику следует изучать с опорой на историзм и духовность (В.Ю. Троицкий) [19]. Подчеркивается необходимость учить школьников читать. Для этого, по мнению Ю.Г. Круглова, "надо ввести детей в ту историко-культурную духовную и психолого-бытовую атмосферу, в которой рождалась художественное произведение, в общих чертах представить пафос жизни, историческую судьбу автора, соответственно надо поставить произведение в историко-литературный и биографический контекст" [19, с. 7]. Исследователи полагают, что школа должна формировать целостное представление о человеке и мире (микрокосме и макрокосме) и приобщать к трем основным способам мировоззрения: рационально-логическому (наука), эмоционально-образному (искусство) и провиденциально-аксиологическому (религия) [19, с. 4].

По мнению В.Ю. Троицкого, религиозное воспитание – дело добро-вольное, но школа обязана дать учащимся религиозные представления. В целом на страницах педагогической публицистики констатируется, что, хотя проблема гуманитаризации обсуждается уже в течение двадцати лет, именно гуманитарные дисциплины пострадали более, чем приобрели за этот период.

Автор данной статьи видит малоиспользуемый потенциал в системе языкового образования студентов для приобщения их к общей гуманитарной культуре и общему гуманитарному образованию. Речь идёт об иноязычной культуре, с которой студенты знакомятся на занятиях иностранным языком.

Вслед за Е.И. Пассовым, под иноязычной культурой мы понимаем ту часть духовного богатства, которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном, воспитательном и развивающем аспектах [15, с. 14].

Как уже отмечалось, некоторые исследователи используют термин "коммуникативная культура", содержательно имея в виду коммуникативную составляющую гуманитарной культуры [35]. Нам представляется, что, если гуманитарную культуру понимать как воспитание, то нельзя не признать, что там, где есть воспитание, есть и общение. Вслед за В.А. Якуниным, отметим, что формирование человека как личности происходит через общение и с помощью общения [42]. Общение обладает огромным позитивным воспитательным потенциалом, при условии его целенаправленного использования и управлением этим процессом в педагогических системах разного типа. В связи с этим, необходимо более подробно остановиться на коммуникативной составляющей гуманитарной культуры. Краткий теоретический обзор позволит решить эту задачу.

Во-первых, отметим, что значительное место занимает проблема общения в философии. Философские труды, реализуя свою методическую функцию, обосновывают теоретическую и практическую значимость общения. Основным направлением исследований философского аспекта проблемы общения является

соотношение общественных отношений, деятельности и общения (Л.П. Буева, И.А. Ильева, М.С. Каган, В.М. Соковнин и др.).

По мнению В.М. Соковнина [34], общение образовано единством обмена информацией, мыслями, чувствами, также взаимопониманием, взаимовлиянием, коммуникативной деятельностью. Автор представляет общение как процесс реализации человеческих отношений. Л.П. Буева рассматривает деятельность и общение как две взаимосвязанные, но самостоятельные стороны процесса жизни.

Во-вторых, необходимо констатировать, что изучение проблемы общения занимает видное место в психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясицев, С.Л. Рубинштейн). Структура общения, по мнению психологов, – трехкомпонентна и состоит из когнитивного, конативного и эмотивного компонентов. Когнитивный компонент – это психологическое отражение участниками общения друг друга, конативный компонент – это поведенческие характеристики участников общения, эмотивный компонент – это эмоциональный отклик на ситуацию общения. Общение рассматривается как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей, переживаний, чувств; как одна из сторон деятельности и как самостоятельная деятельность [1, 6,22, 24, 29,32].

А.А. Леонтьев отмечает, что отечественные психологи разделяют понимание общения как одного из видов деятельности. Но соотношение общения и деятельности сложно и порождает противоречивость данной проблемы [22]. Б.Ф. Ломов определяет общение как "процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание" [36, с. 249]. М.И. Лисина также подчеркивает, что общение есть не просто действие, а взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый является носителем активности [36]. Б.Г. Ананьев писал: "Деятельность общения участвует в формировании всей психической организации человека" [1, с. 39]. Исследователь указывает на то, что межличностное

взаимодействие, каковым является общение, определяется всегда системой общественных отношений, но, поскольку оно также выступает как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности в структуре и динамики общения, невозможно отделить личное от общественного и коллективного, провести резкую грань между ними [1].

Обращение к учащемуся как субъекту собственного развития вызвало новое направление исследования проблемы общения: общение как фактор воспитания школьников. По мнению Б.Г. Ананьева, обучение, которое есть вместе с тем общение, являясь главным средством воспитания, неизбежно оказывает влияние на развитие учащихся [1, с. 42].

В педагогике актуальность проблемы общения определяется современной гуманистической парадигмой. Проблема гуманизации образования освещается в исследованиях Ш.А. Амонашвили, Б.П. Бутузовой, А.А. Панферовой и др. В них ставится вопрос о реализации нового гуманистического подхода к образованию, воспитанию ребёнка. А.А. Панферовой было обосновано, что практически все виды учебно-воспитательной работы школы содержат основу для общения учащихся. Актуализация данных возможностей происходит тогда, когда каждый ученик становится в позицию субъекта коллективной жизнедеятельности [27].

Многие ученые, однако, сходятся во мнении о том, что именно общение является "специфическим, в определённых обстоятельствах оптимальным, а в некоторых отношениях единственным и незаменимым способом становления личности" [11, с. 53]. В связи с этим, можно рассматривать значительное количество исследований, посвященных проблеме общения, коммуникации, коммуникативной культуре, коммуникативной компетентности, как отвечающих требованию времени и социальному заказу по своей актуальности и востребованности педагогической наукой.

Педагогические основы коммуникативной компетентности определены Г.С. Трофимовой [36]. Автор определяет коммуникативную компетентность

обучаемых как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития и на основе гуманистических личностных качеств [36, с. 129].

Рассматривая коммуникативную компетентность в дидактическом аспекте, Г.С. Трофимова определила те возможности дидактического процесса, которые позволяют обучаемым приобрести нужный опыт коммуникативной деятельности. По мнению исследователя, чтобы приобрести опыт общения, необходимо включиться в коммуникативную деятельность на основе способностей к данному виду деятельности, которые могут быть более или менее развиты у обучаемых. В ходе коммуникативной деятельности коммуникативные способности, под которыми автор имеет в виду коммуникативную компетентность, развиваются и, таким образом, достигается нужный уровень межличностного опыта [36, с. 131].

Опыт общения, по мнению Г.С. Трофимовой, нельзя приобрести вне деятельности общения, а деятельность общения невозможно осуществить успешно при отсутствии того или иного уровня развития способностей. Автор рассматривает коммуникативную компетентность шире, чем способность к речевому общению и умению слушать. По мнению исследователя, структура коммуникативной компетентности изоморфна структуре общения и состоит из трех компонентов: когнитивного, поведенческого, эмотивного.

Подводя итог вышесказанному, поясним, что проблема приобщения школьников к гуманитарной культуре решается в данном исследовании с позиций личностно-центрированного и коммуникативно-деятельностного подходов. В структуре коммуникативной составляющей гуманитарной культуры мы особо выделяем когнитивный аспект, в связи с тем, что коммуникативная деятельность представляется своеобразной экстерииоризацией гностической деятельности. В рассматриваемом аспекте трудно переоценить роль преподавателя. Как было заявлено выше, мы рассматриваем дидактический процесс как процесс коммуникативный. Преподаватель (учитель) должен владеть специальными

коммуникативными умениями, номенклатуру которых разработали Н.В. Кузьмина и её последователи [20]. В частности, Г.И. Михалевская к коммуникативно-гностическим умениям относит [23]:

– знание механизмов общения и средств педагогической коммуникации (подражание, суггестия, убеждение, эмоциональное заражение)

- умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения в педагогическом процессе;
- умение диагностировать характер усвоения учащимися отобранного материала;
- умение прогнозировать поведение учащихся и вносить в его коррективы и др.

Е.А. Ямбург, отстаивая гуманистические и гуманитарные позиции и вступая в полемику с представителями технократически-ориентированного типа сознания, вводит понятие "культурно-историческая педагогика" и предлагает следующую концепцию [43, с. 8]:

- "Объектом культурно-исторической педагогики является духовная сфера личности;
- Её предметом становится процесс передачи ценностей культуры следующим поколениям;
- Культурно-историческая педагогика играет особую интегрирующую роль, синтезируя культуру, научные знания и духовный опыт человечества".

Принципиальной позицией культурно-исторической педагогики является осознание того, что культура этноса не в меньшей степени влияет на материальное положение, нежели экономика на духовную сферу. Утверждая примат духовного над материальным. Е.А. Ямбург подчеркивает: "... при любых цивилизационных достижениях мы не можем чувствовать себя диалектичнее Сократа, целостнее Серафима Саровского" [43, с. 6].

Приобщения студентов к гуманитарной культуре и гуманитарному образованию в общем представляет собой, по сути, программу языкового образования. Необходимо пояснить, каким образом учащиеся овладевают родным языком, вторым или иностранным языком и через его усвоение приобщаются к родной или иноязычной культуре. В данной статье представлен авторский подход к проблеме культурного развития человека. Не претендуя на концептуальность, мы, вместе с тем, рассчитываем на понимание наших

оппонентов. Начнём с пространства и времени, в котором действует (формируется) система "культурное развитие человека".

Родная социокультурная среда или пространство понимается нами как совокупность тех биологических и социальных (языковых) условий, которые необходимы для развития человека как носителя языка. Родная социокультурная среда включает в себя биологическую часть, в которой удовлетворяются потребности первого условия, т.е. его самые насущные потребности в жилище, в еде, одежде и т.д. На этом уровне формируются инстинкты, которые являются основой для формирования человека как биологического и как социального существа. Эта часть социокультурной среды пронизана чувствами и эмоциями, они являются той атмосферой, в которой формируются инстинкты.

С биологической неразрывно связана языковая составляющая социокультурной среды, она является более сложной, поскольку подразделяется на две части.

Первая часть – естественная, где язык приобретается в непосредственном общении в семье, с друзьями, вне дома в различных жизненных ситуациях при общении с посторонними людьми. Поскольку эта часть языковой среды является естественной (природной), она, как и биологическая среда, пронизана чувствами и эмоциями. Этот момент является весьма положительным в воздействии языковой среды на человека с точки зрения формирования языка. В эмоциональной среде, как уже указывалось, формируются инстинкты, являющиеся первой ступенью общего развития человека, на базе которой строятся безусловные и условные рефлексy, а затем – интеллект, т.е. естественная, природная, эмоциональная, среда, обеспечивающая последовательное поэтапное развитие человеческой личности человека, главнейшей характеристикой которой является язык.

Таким образом, с этой точки зрения в классе при изучении языка необходимо максимально создавать естественную среду развития.

Однако, как известно, и как мы отобразили на рис. 1, в естественной среде, где язык приобретается человеком, он испытывает влияние множества

факторов, в первую очередь, – множества людей и групп людей. Культурный уровень этих источников воздействия – (этих партнеров по общению, образцов подражания) не одинаков, поэтому язык, который приобретает человек в естественной среде носителей языка абсолютно неоднороден по качеству.

Приведем некоторые примеры:

1) известно, что дети в детских домах развиваются (в том числе и в языковом плане) медленнее и хуже, чем "домашние" дети;

2) общаясь на одном и том же языке люди, говорят по-разному: неодинаково произносят, обладают различным вокабуляром, в разной степени владеют грамматикой; т.е. приобретение иностранного языка в естественной среде не всегда связано с необходимым приобретением языковой нормы;

3) когда за языком наблюдает не носитель языка, а иностранец, начинающий пользоваться этим языком, различия становятся очевидными.

4) автор данных строк на определенной стадии владения испанским языком достаточно успешно общалась со своими коллегами и в семье, однако, испытывала трудности при общении с носителями языка вне работы и семьи.

Итак, естественная среда, предоставляющая все условия для естественного развития человека и его языка по линии "инстинкт→безусловный рефлекс→условный рефлекс→интеллект", в эмоцио-нально насыщенной атмосфере не гарантирует приобретение такого родного языка, который соответствовал бы литературной норме. Литературный язык понимается нами как общенациональный, официально закрепленный язык, соответствующий официально принятой в государстве норме, но не как язык художественной литературы.

Вторая часть языковой среды – это искусственная учебная среда (или образовательное пространство), создаваемая специально для "полировки", "приглаживания" естественно приобретенного родного языка, для приведения этого языка к национальной норме, для совершенствования его. Влияние на человека, изучающего родной язык в искусственной среде, не столь разнообразно, как в естественной среде. Ученики общаются с одним – двумя

воспитателями, учителями, преподавателями, обладающими в той или иной степени нормой литературного языка.

В культурной семье человек получает нормативный литературный национальный язык в естественных условиях, т.е. в соответствии с естественным ходом развития человека и его языка.

В учебной среде учащиеся получают знания о нормативном национальном языке, изучают и совершенствуют свой родной язык, – это то положительное, что предоставляется искусственной средой; отрицательным, однако, является невладение школьниками средствами выражения своей эмоциональности. Отсюда следует вывод: формирование человека и языка основано не на инстинкте, что соответствует естественному ходу развития, а на интеллекте. Апеллируя к разуму, учителя объясняют детям правила, потом тренируют их и пытаются довести речевые навыки до автоматизма. Иными словами, весь процесс развития идет в обратном (по сравнению с естественным) порядке: интеллект→условный рефлекс. Люди, общаясь на своем родном языке, употребляют его, не сообразуясь с его нормой, которая представляется для них непреодолимой трудностью. Количество учебных занятий родным языком не обеспечивает естественной атмосферы для того, чтобы процесс развития шел своим естественным ходом: от инстинкта к интеллекту.

Другим параметром, которым измеряется становления системы "культурное развитие человека", является время. Оно также весьма разнообразно по длительности и по качеству, что естественно, отражается и на формировании и на функционировании этой сложной системы.

Длительность существования определяется длительностью жизни того или иного человека (народа или другого этнического образования).

Что касается характера времени, то он (характер) определяется теми социальными изменениями, которые происходят в обществе. Во время созидательного труда, роста авторитета страны на международной арене, успехов в науке, культуре, политике, время для формирования системы "культурное развитие человека" представляется благоприятным. Люди стремятся повышать

свой культурный уровень, изучать свой родной и иностранные языки, потому, что – это востребовано обществом, для этого имеются условия, это – престижно, это – модно и внутри страны, и за её пределами.

В иных условиях формирование систем типа "культурное развитие человека" затруднено, поскольку: 1) малочисленными являются образцы для подражания; 2) многочисленны образцы низкого уровня культурного развития и владения родным языком; 3) низок авторитет всего родного, в том числе и языка; 4) излишним является почитание иностранных (часто низкопробных) образцов культуры и языка; 5) имеют место попытки других стран внедрить свои системы ценностей в культуру страны, испытывающей какие-либо экономические трудности.

Итак, время формирования, развития и функционирования системы "культурное развитие человека" также является сложным и неоднородным и воздействует на систему, что необходимо учитывать при её формировании и контроле за её развитием и функционированием.

Развитие структуры "родной язык" можно представить следующим образом:

- Инстинкт – безусловный рефлекс наследственные реакции, перегруппировка наследственных реакций в известных (старых) ситуациях;
- условный рефлекс – перегруппировка вторично измеренных наследственных реакций в новых ситуациях;
- интеллект – сложные формы комбинирования условных рефлексов.

Так развивается структура "родной язык" в родной социокультурной среде, а, именно, – в её природной (естественно созданной части), где язык приобретает индивидом, как нечто естественно необходимое – удовлетворяющее потребность в общении.

Как только мы меняем среду с естественной на искусственно созданную (учебную), даже в пределах родной социокультурной среды, естественное развитие структуры изменяется.

Здесь, как нам представляется, мы подошли к проблеме, возникающей при изучении языков. Считаем этот момент наших рассуждений весьма важным, поэтому остановимся на нем подробно.

Первым моментом, когда структура "родной язык" начинает восприниматься как нечто непривычное и новое, является момент изменения естественной эмоциональной среды в искусственную (часто безэмоциональную). Иными словами, первая проблема – это искажение среды формирования навыков и умений, овладения знанием. Как, если бы Кёльнер, работавший с обезьянами по созданию у них всевозможных рефлексов, не в естественном для них лесу, где сформировались их наследственные реакции (инстинкты), среди деревьев, кустов, цветов, плодов и травы, а использовал бы, например, водные пространства, водоросли, обитателей подводного мира. Весьма вероятно, что обезьяны не смогли бы выполнить ни одного задания, а многие даже не захотели бы лезть в воду и, например, ловить рыбу, вместо того, чтобы лезть на дерево за фруктом.

Нам представляется, что нечто подобное происходит с учениками, когда они начинают общаться в иной среде и в иной форме.

Вторым моментом является искажение естественной схемы развития: от инстинкта до интеллекта. Дело в том, что в искусственной (учебной) среде повсеместным началом начал является интеллект. Заметим, что на этой ступени уровень владения языком уже достаточно высок. Мы предлагаем нашим ученикам понять правило, а потом тренировками довести до автоматизма речевые навыки, чтобы впоследствии пользоваться ими. Развитие здесь идет по схеме: интеллект→рефлекс (безусловный→условный)→ инстинкт. Безусловные рефлексy здесь создаются не на базе инстинкта, что соответствует естественному ходу событий, а на базе интеллекта, а это противоречит естественному развитию личности. На базе условного рефлекса мы пытаемся добиться "чувства языка". Иными словами, мы хотим, чтобы наши учащиеся, используя язык, руководствовались не только правилами, но и чувствами.

Что же происходит? Почему обращение к интеллекту, одной из черт, отличающего человека от животных, не эффективно?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к теории Л.С. Выготского, который утверждает, что характерной чертой интеллекта является изобретение и что эта черта поднимает интеллект над любой условной реакцией. Он говорит: "Работа интеллекта позволяет найти такой способ поведения, который решительно независим от той конкретной ситуации, в которой он был найден". "Найденное решение может применяться в различных ситуациях. На стадии работы интеллекта создается структура, в отличие от стадии условного рефлекса, на которой формируется привычка действовать в её пределах" (Л.С. Выготский) [10].

Интеллект призван изобретать и употреблять свои изобретения во всевозможных ситуациях, не связанных с той, в которой было сделано изобретение.

Когда дети приходят на уроки родного языка, они уже находятся на стадии интеллекта, т.е. "творят" свой язык на этой основе, ситуация противоположна на уроке иностранного языка: у учащегося возникает ощущение, что он стал двигаться назад в своем языковом развитии. Это ощущение, конечно, неосознанное, но оно вызывает у них протест. В результате имеет место снижение мотивации к изучению иностранного языка. Для постоянного развития поведения, управления им и контроля над ним человек имеет мощное средство – язык и другие системы знаков. Сущность культурного развития поведения человека, по словам Л.С. Выготского, заключается в овладении своим поведением и в развитии своей воли, а контроль над своей волей делает человека свободным. Разумеется, что чем более средств овладения своим поведением мы будем иметь, чем больше взаимосвязи будем видеть между ними, тем более будем развиваться в культурном отношении, что позволит нам чувствовать себя и быть более свободными, т.е. более гуманными, толерантными (свободными от ошибок), интеллектуально гибкими (воспринимающими мир во взаимосвязи всех его составляющих), принимающими моральные границы поведения в любой ситуации, владеющими чувством собственного достоинства и уважающими его в других людях.

Это еще раз подчеркивает важность такого средства овладения своим поведением, как язык, что, в свою очередь, позволит динамичнее развиваться в культурном отношении, быть свободными, интеллектуально гибкими, воспринимать мир во взаимосвязи всех его составляющих, признавать моральные границы поведения в любой ситуации, обладать чувством собственного достоинства и уважать его в других людях. Это позволит нам осознавать себя частью отечественной и мировой культуры, принимать на себя ответственность за то, что происходит в мире и занимать активную позицию в изменении мира на благо людей.

В этом и состоит, на наш взгляд, основная задача гуманитарного образования.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред А.А. Бодалёва и др. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
2. Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. 600 с.
3. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической акмеологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–12.
4. Белова Е.И. Проблемы гуманитаризации и гуманизации высшего медицинского образования в свете акмеологии // Акмеология 2002. СПб.: С.-Петербург. Акмеологическая Академия, 2002. С. 29–31.
5. Белоусов В.А., Белоусова Т.Г. Некоторые общие направления развития системы образования // Организация учебной деятельности: проблемы и перспективы: Докл. Всерос. науч. конф. / Под ред. акад. РАО
6. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 271 с.
7. Бороздина О.С. О приобщении детей к отечественной культурной традиции // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: ЛГОУ, 2003. С. 62–64.
8. Булкин А.П. Об инновациях в образовании // Новые технологии в системе непрерывного образования: Сб. науч. Минск: Изд-во ИПК и ПРРиСО, 1995. С. 165-169.
9. Булкин А.П. Об инновациях в образовании // Новые технологии в системе непрерывного образования: Сб. науч. ст. Минск: Изд-во ИПК и ПРРиСО, 1995. С. 165-169.
10. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения: монография. Ижевск: УдГУ, 2001. 47 с.
11. Выготский В.С. Этюды по истории поведения. «Педагогика- Пресс». М.: 1993. С.54-56.
12. Давыдова В.В.. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 1994. С. 71–73.
13. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Под ред. Н.Д. Виноградова. М.: Изд-во тов-ва "Мир", 1919. 202 с.
14. Железовская Г.И., Елисеева А.В. Нравственно-эстетическая культура студентов и школьников // Акмеология 97. СПб.: Изд-во СПбАА, 1997. С. 254–257.

15. Каширский Д.В. Математика как гуманитарная дисциплина общекультурного характера: Юбилейный сб. науч. ст. / Под общ. ред. проф. А.А. Крылова, проф. В.А. Якунина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. С. 84–86.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995. 176 с.
17. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1999. 127 с.
18. Кравченко А.И. Культурология. М.: Изд-во "Акмеологический проект", 2000. 671 с.
19. Краевский В.В. Воспитание или образование // Педагогика. 2001. № 3. С. 3–12.
20. Краткий словарь современных понятий и терминов. 3 изд. М.: Республика, 2000. 670с.
21. Круглов Ю.Г. Патриотизм в педагогике // Педагогика. 2001. № 6. С. 3–8.
22. Лаврентьев В.П. Онтология образования взрослых: акмеологическая реальность и перспективы в подготовке высококвалифицированного специалиста // Акмеология 2002. СПб.: С.-Петербург. Акмеологическая Академия, 2002. С. 129–143.
23. Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // Школа 2000. М.: Баллас, 1998. Вып.2. С. 11-20.
24. Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Науч.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. 92 с.
25. Мясичев В.Н. Основные проблемы т современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР: в 2 т. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. Т.2. С.110-125.
26. Никитина Г.И. Формирование гуманитарной культуры учителя в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2001. 17 с.
27. Новая философская энциклопедия: в 4т. М.: «Мысль», 2001. Т.1. С.567-569.
28. Панферов А.А. Профессиональная подготовка учителя к развитию коммуникативных умений у младших школьников: Дис. ...канд. Пед. наук. М., 1996. 185с.
29. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения / Под ред. М.Ф. Шабаровой. в 3т. М.: Просвещение, 1965. 635с.
30. Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф. Ломова, А.В.Беляева, В.М. Носуленко. М.: Наука, 1985. 344с.
31. Психология и педагогика: Учеб. пособие. М.: Изд-во "Совершенство", 1998. 320 с.
32. Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в Уральском регионе // Материалы науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2000. 147 с.
33. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424с.
34. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. 2004. № 1. С. 42–44.
35. Соковнин В.М. Человеческое общение как философская и психологическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филсоф. наук. Фрунзе, 1968. 24 с.
36. Соколова В.В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 1999. 41 с.

37. Трофимова Г.С. Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир // Материалы науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во "Орион Плюс", 2000. С. 134–137.
38. Трубачёва С.Э., Осадчук Р.И. Активные формы обучения старших подростков как средство формирования умений самообразования // Новые технологии в системе непрерывного образования: Сб. науч. ст. / Под ред. А.И. Жука, А.В. Козулина. Минск: ИПК и ПРР и СО, 1995. С. 274–280.
39. Утехина А.Н. Ведущие тенденции развития современного языкового образования // Вестник педагогического опыта. Вып. 22. 2003. С. 3–8.
40. Фёдоров Б.И., Перминова Л.М. Наука обучать: Учеб. пособие для студентов. СПб.: "СМИО Пресс", 2000. 288 с.
41. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: Гуманит. Изд-ий Центр "Владос", 2000. 320 с.
42. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во "Полиус", 1998. 639 с.
43. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. 2001. № 1. С. 3–12.

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ

Г.У. Керквуд, рассматривая перевод как основу контрастивного лингвистического анализа, отмечает, что «...существует пропасть между лингвистической теорией и ее применением в практике преподавания. Одна из важнейших задач прикладной лингвистики – навести мосты через эту пропасть, отмечая точки расхождения и противоречий между языками и разрабатывая методические приемы, с помощью которых эти трудности могут быть преодолены. Визуальные и аудиосредства не будут эффективно использоваться до тех пор, пока в достаточной мере не оценены достижения лингвистической теории. Традиционные упражнения в прозаическом переводе, при которых внимание обращается на некоторые особенно интересные моменты, а структурные проблемы остаются без решения, не являются продуктивным способом ознакомления ученика с трудностями, с которыми ему постоянно придется сталкиваться. Если развить в обучающемся лингвистическое сознание, то овладение иностранным языком перестанет быть накоплением сведений, которые затем годами систематизируются методом проб и ошибок. Оно превратится в осмысленную перегруппировку и переоформление опыта».

Сравнение оригиналов и готовых переводов как быстрый и эффективный метод овладения жанром определенного рода рекомендуется специалистами давно. Сравнение параллельных текстов, например, по коммерческой тематике показывает, что при анализе и сравнении текстов в материалах такого рода можно увидеть решение многих переводческих проблем. Тем самым, студент-переводчик погружается не только в тематику этих текстов, в стиль и манеру их написания, но и в ту терминологию, которая им свойственна. Так, начинающему переводчику следует помнить об устоявшихся и отработанных в практике перевода коммерческих и юридических терминах и, следовательно, использовать уже существующие штампы, если они вполне вписываются в

коммерческий или юридический контекст, а не предлагать свои версии и толкования. При переводе следует учитывать факт устойчивости терминологии.

Сопоставление текста оригинала и текста перевода заключается в выявлении единиц переводящего языка, заменяющих единицы исходного языка в процессе перевода. Оценивая роль сопоставительной лингвистики, В.Н. Комиссаров указывает, что основным методом исследования перевода «является анализ результатов переводческого процесса путем сопоставительного изучения текстов перевода, т.е. сравнения их с текстами оригинала. Эти тексты представляют собой объективные факты, доступные наблюдению и анализу». Говоря о целесообразности языковых сопоставлений как приеме изучения и обобщения практики перевода, Г.М. Стрелковский и Л.К. Латышев отмечают: «Очень помогает переводчику знание различных закономерных соответствий между используемыми парами языков...». Переводческое сопоставление, согласно теории перевода В.Н. Комиссарова, включает в себя описание *лексико-фразеологической системы, грамматического строя и жанрово-стилистических особенностей.*

Выделяют четыре группы переводческих проблем при сопоставлении лексико-фразеологической системы: 1) проблемы, связанные с переводчески релевантными особенностями отдельного слова, например, выяснение различий между словом исходного языка и словом языка перевода в области их семантической структуры, выявление способов называния одинаковых явлений и специфических реалий, а также характер и роль ситуативной эквивалентности при переводе; 2) проблемы, связанные с особенностями перевода лексико-семантических групп внутри словарного состава исходного языка; 3) проблемы, связанные с особенностями употребления слов в свободных и устойчивых сочетаниях; 4) проблемы описания специальных переводческих приемов, применяемых при переводе английских слов и фразеологических единиц на русский язык.

При переводческом сопоставлении грамматического строя необходимо учитывать конкретную функцию каждой формы и синтаксической

конструкции, чтобы правильно передать ее значение. Смысловая функция каждой грамматической формы и синтаксической конструкции определяется следующими факторами: синтаксической функцией, логической (смысловой) структурой предложения, особенностями его лексического наполнения, контекстом предложения и его стилистической функцией. Поэтому описание грамматических категорий исходного языка, ориентированное на перевод, делится на разделы в соответствии с тремя уровнями выражения грамматических значений: слово, словосочетание и предложение.

Переводческое сопоставление текста оригинала и текста перевода завершается рассмотрением особенностей жанров речи, выделяемых в английском языке, и способов передачи этих особенностей при переводе, переводческих трудностей и стилистических особенностей синтаксиса.

Сопоставительный анализ обнаруживает значительное число переводов, в которых существует *параллелизм синтаксической организации* по отношению к оригиналу. Особенно важным оказывается обеспечение подобного параллелизма при переводе текстов государственных или международных актов, где перевод получает правовой статус оригинала. Однако при невозможности сохранить синтаксический параллелизм меньшая степень инвариантности синтаксических значений может быть достигнута путем использования в переводе структур, связанных с аналогичной структурой отношениями *синтаксического варьирования*. Знание приемов сопоставительного анализа позволяет студенту-переводчику работать увереннее и точнее, знакомит его с прецедентами, показывает, какие изменения возможны и допустимы при переводе.

При переводческом сопоставлении текста оригинала и текста перевода А.Л. Бурак выделяет шесть уровней лингвостилистического анализа: уровень слова, уровень непредикативного словосочетания, уровень предложения, уровень абзаца, уровень текста, прагматический, или социокультурный уровень.

При сопоставительном анализе Ж.А. Голикова рекомендует следующую последовательность работы над текстом оригинала и текстом перевода:

1. Прочитайте текст.

2. Определите различные типы: а) грамматических форм и структур; б) лексических единиц; в) фразеологических единиц; г) атрибутивных групп; д) стилистически отмеченных единиц и стилистических приемов.

3. Проанализируйте возможные способы и приемы передачи в переводящем языке обнаруженных лексических и фразеологических единиц, грамматических форм и структур.

4. Переведите текст.

5. Сопоставьте ваш перевод с предложенным вариантом.

6. Проанализируйте обнаруженные несоответствия, указав, какие значительные и незначительные ошибки были вами допущены.

7. Объясните, что привело к ошибкам в переводе – непонимание оригинала или неудачный выбор вариантов, эквивалентов и соответствий.

8. Исправьте ваш перевод и обсудите его с преподавателем и сокурсниками.

Итак, переводческое сопоставление представляет собой сложный аналитико-интегративный процесс, при котором задействованы все мыслительные ресурсы студента-переводчика. Ему приходится ориентироваться в содержании текста оригинала и текста перевода и критически их осмысливать, использовать и выбирать разнообразные приемы перевода и контролировать полученный результат, сверяя перевод с оригиналом, характеризовать и классифицировать явление (конструкцию, оборот, выражение и т. д.) в тексте оригинала, которое вызвало контекстуальное несоответствие по отношению к тексту перевода. Наряду с описанием сути контекстуального несоответствия студенты приводят различные варианты перевода одной и той же единицы перевода, если они допустимы для данного контекста, и обосновывают выбор наилучшего из них.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что переводческое сопоставление представляет собой отдельную научно-исследовательскую работу, где приводятся результаты лингвистического анализа перевода и дается описание переводческих решений, связанных с

подбором для единиц текста оригинала контекстуально-обусловленных единиц текста перевода, не являющихся их регулярными соответствиями. Тексты для письменного перевода со словарем подбираются преподавателем для того, чтобы обратить внимание студентов не только на типичные переводческие проблемы, но и на некоторых типичных проблемах межкультурного общения, например, «Tea in Russia» («Чаепитие в России») или «If we are so smart, then why are we so poor?» («Если мы такие умные, почему мы такие бедные?»). Используемые для переводческого сопоставления тексты весьма неоднозначны с точки зрения межкультурных стереотипов и служат хорошим поводом для дискуссии в аудитории. Первые практические занятия в курсе письменного перевода по анализу вариантов перевода английского текста проводятся преподавателем, далее студенты выполняют задания самостоятельно. На занятии варианты перевода английского текста на русский язык обсуждаются и редактируются совместно с другими студентами группы и с помощью преподавателя. Таким образом, осуществляется как редактирование и подробный анализ переводов, так и сопоставительный анализ вариантов перевода. Данный этап представляет собой процесс перехода от анализа текста и вариантов перевода к синтезу окончательной редакции перевода. Студенты фактически «компонуют», или «компилируют», окончательный вариант перевода, критически и творчески используя уже готовые, хотя и не всегда совершенные, переводы одного и того же текста. Цель проведения сопоставительного анализа текста оригинала и текста перевода – помочь студентам увидеть закономерности перевода и научить их пользоваться ими. При успешном завершении работы над письменными переводами студенты в парах выполняют устный перевод переведенных письменных текстов. При этом один из студентов читает вслух английский/русский текст перевода или его русский/английский оригинал, в то время как другой студент выполняет последовательный устный перевод предложений на русский или английский язык. В случае хорошего запоминания текста это же упражнение может быть предложено в режиме синхронного перевода.

К ВОПРОСУ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Интернационализация высшего образования - объективное следствие глобализации современного мира и одновременно крупный ресурс ускорения интеграции общественной и экономической жизни, устранения национальной обособленности. Глобализация ставит перед университетами задачу подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда. Рыночно-ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ, сокращении объема универсального гуманитарного образования, усилении профессионального, специализированного обучения (Джуринский А.Н., 2004).

Главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на: объединение педагогических усилий и ресурсов; популяризацию идеалов взаимного уважения; совершенствование образования за счет международного опыта; обеспечение занятости специалистов с высшим образованием на международном рынке труда; формирование у выпускников высших учебных заведений качеств и знаний, необходимых для функционирования за пределами собственной страны. Поощряется мобильность студентов и преподавателей, расширяются масштабы изучения иностранных языков и культур.

Болонский процесс – это процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Как отмечается на официальном сайте Российского университета им. Дружбы народов (<http://www.rudn.ru>), в рамках Болонского процесса академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов придается большое значение.

Положение о важности мобильности всегда присутствовало в болонских документах. Так, «Великая хартия университетов» гласит: «Как и в далекие первые годы их истории, университеты поощряют мобильность преподавателей

и студентов». Эта установка нашла развитие в Совместной декларации четырех министров образования (Сорбонна, 1998 г.): «Открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество». Там же отмечается, что «как на первом уровне высшего образования, так и на втором, студентов следует поощрять, проводить, по меньшей мере, один семестр в университетах за пределами своей страны. В то же самое время все больше преподавателей и исследователей должны работать в европейских странах, помимо своей собственной».

Наконец, Болонская декларация так формулирует задачи в данной области: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий, эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание – доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам». «Берлинское коммюнике (2003 г.) вообще называет «мобильность студентов, академического и административного персонала основой создания европейского пространства высшего образования».

Указывается, что главная цель мобильности - дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы. Пражское коммюнике министров образования (2001 г.) отмечает, что мобильность позволит ее участникам «воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие культур и языков, разнообразие систем высшего образования».

Один из важных вопросов, встающих в процессе интернационализации образования – это язык академической мобильности, каковым, в большинстве

случаев, становится английский язык как общий язык европейского образования. Знание иностранных языков в мире, охваченном процессами глобализации, играет важнейшую роль. Сегодня язык служит средством национальной идентификации и в то же время способствует сближению представителей разных культур. В связи с этим, предполагается, что студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским языком, или языком страны пребывания.

В Плане действий по развитию мобильности в европейских университетах, поддержанном Советом Европы (Ницца, 2000г.), в качестве одной из мер по созданию условий для расширения мобильности называется развитие многоязычности, включая изучение соответствующих иностранных языков еще до периода мобильности. Радикальное улучшение языковой подготовки студентов предполагает введение в курс их обучения в «базовом» вузе лекций и практических занятий по дисциплинам специальности на иностранном языке. Так, например, целью лекционного курса «Актуальные проблемы современной психологии», предназначенного для студентов Института педагогики, психологии и социальных технологий, является ознакомление студентов с основными психологическими проблемами, разрабатываемыми зарубежными учеными, а также овладение профессиональной (психологической) лексикой на английском языке. Результатом занятий являются сформированность умения слушать и конспектировать лекционный материал, реферировать литературу на английском языке, что в дальнейшем может стать основой для включения студента в академическую мобильность.

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ДИСКУРСЕ УЧИТЕЛЕЙ

С целью выявления проявлений агрессии в педагогическом дискурсе нами проведено исследование в ряде школ г. Ижевска. Учителям было предложено дать характеристики разным категориям учащихся, поскольку оценочная деятельность способствует проявлению агрессивных тенденций.

При составлении устных характеристик учителя стремились контролировать себя и свои реакции, поэтому в речи было обнаружено большое количество пауз, несмотря на то, что педагоги рассказывали о хорошо знакомых людях и ситуациях, с ними связанных. Вероятно, паузы появлялись тогда, когда учителю нужно было справиться с ситуацией, пережить ее вновь и выбрать лексику, не подрывающую авторитет говорящего.

При проведении исследования замечено, что агрессия вытеснялась учителями, однако эта потребность в самоотчетах проявлялась очень часто в самых разных формах. Учителя подчеркивают, что учеников нужно *«постоянно держать в жестких руках»*. Самой популярной мерой наведения порядка является повышение голоса: *«...иногда просто кричишь уже»*, учитель признается: *«Бывает не выдержишь, гнев покажешь. Должны знать, что спуску-то не дам»*. Иногда учителя противоречат сами себе: *«Я, может, повысить голос и могу, но... кричать... нет! Я не кричу»*.

Учителя не стесняются показаться несдержанными: *«То есть они знают, что я взрывоопасная...»* Объяснение следует очень простое: *«Вот к сорока годам уже психика учителей все-таки уже... Нам бы где-то отдыхать нужно, не нагружаться больше 18 часов»*. Другой учитель признается: *«Все равно бьем отметкой!»*, а следующий вторит ему: *«Я могу потребовать и жестко, и какие-то меры принять... И вплоть до того... двойку поставить, если он не работает»*. Если учитель не может справиться, то возможно: *«Какие-то мнимые угрозы иногда бывают... Например, урок не проведу, на второй урок*

оставлю вас... Либо вот к завучу поведу...» Можно заметить, что арсенал мер воздействия на ребенка не так велик, главные из них – окрики и двойки. Однако учитель принимает и крайние меры: *«Бывает иногда его... выгоняю за дверь, потому что окрики на него не действуют абсолютно».*

Учителя часто понимают, что крик не помогает, но им трудно справиться со своими эмоциями, тогда они пытаются воздействовать на эмоции школьников: *«То есть я его эмоции погасить могу... Он потом ходил за мной... Я ведь его не унижала... Надо все равно поставить его на эту ступень, что ты вообще-то ученик».* Учитель невольно признается, что ставит ребенка «на место», а следовательно, унижает школьника. Иногда дело заходит дальше словесных оскорблений: *«В один класс я подхожу двоим **стукаю... по губам.** Я говорю: «Еще захотел?» Я говорю: «Я сейчас напишу оскорбление. Мы все тут подпишемся. Под такое вот...» Один раз стукнула, второй раз... Я говорю: «Зови маму сюда!» С мамой переговорили, она говорит: «Да, давайте в зубы!» Я говорю: «Я не могу руки распускать!»*

В ходе исследования учитель откровенно признается: *«Я сказала: «Я тебя не люблю».* *«Я тебя не люблю!» – я сказала. Не знаю, не помню, о чем-то мы там поспорили... Я говорю: «Ты пересядь на другую парту! Я тебя...» Она: «Почему?» Я говорю: «Не хочу, чтоб ты тут сидела, потому что я тебя не люблю!..» Она мне мешает на первой парте... Она меня... раздражает!»*

Учителя проявляют агрессию не только в открытой, но и в скрытой форме. Известно, что агрессия может проявиться через желание изменить, трансформировать ребенка, потому что он не соответствует идеалу учителя: *«Такие дети вызывают раздражение», «Я таких детей... если честно... Мне совсем не нравится. Я никого выделять не буду... группами они есть. Слащавые они, скажем так. И... не то, что подхалимничают, но вот... не нравятся мне».* В самоотчетах подобных примеров обнаруживается достаточно много.

Чаще всего учитель хочет видеть ребенка таким, каков он сам, и «переделывает» его в соответствии со своим идеалом: *«Я все равно их подстраиваю под себя...»* В другом самоотчете встречается: *«Бойкие у меня*

все! Они... какой классный руководитель – такие дети! Я сама, я сама такая подвижная! И они у меня точно такие! Я вот их сейчас ругаю, говорю: «Да вы что с ума сошли? Уже такие стали...» А сама умом думаю, да господи, я ведь их сама... Пришли такие зачуханные, а сейчас такие бойкие, везде все знают, везде все... Я их стараюсь проталкивать тоже... в Школьную Думу. Говорю: «Идите, это вам пригодится! Вы потом старшие будете! Давайте везде участвуйте! Это вам надо потом будет! Сейчас еще маленькие, вырастите – все надо будет, лидерами будете в школе!» Я их толкаю туда!»

Учитель трансформирует ребенка, заставляет соответствовать своему идеалу, быть похожим на себя. В этом примере обнаруживаются проявления имплицитной агрессии. По мнению В.Ю. Апресян [1], использование императива – один из способов выражения имплицитной агрессии. В данном случае учитель не учитывает ни темперамент, ни потребности детей, ни их характеры. Власть позволяет учителю конструировать ученика.

Известно, что человек несамодостаточный приписывает собственные пороки другим и делает попытку трансформировать их. Учитель, не сделав карьеру, призывает детей добиваться успехов, он учит школьников быстро ориентироваться, приобретать опыт управления, желает, чтобы дети обладали лидерскими качествами.

Нельзя не учитывать и тот факт, что у педагогов складывается стереотип восприятия детей. Воспринимая ребенка как хорошего или плохого ученика, учитель может не увидеть в нем самобытную личность со своими запросами и интересами. Привычка ставить клеймо и неумение видеть перспективу развития ребенка мешают учителю: *«И как бы она эта троечница во всех отношениях».*

Одним из средств реализации агрессии является ирония. Хорошо известно, что ирония выражает неодобрение и критику, она позволяет дать субъективную оценку в завуалированной форме. Как отмечает С.И. Походня [3], ирония является замаскированной насмешкой, где скрытый смысл является отрицанием буквального. Негативное отношение к ученику довольно часто обнаруживается в иронических высказываниях: *«Дорогой, я оценила твой*

ответ!» (ласковое обращение к нелюбимому ученику), *«Ярчайший пример, прямо брильянт!»*, *«Миленькая девочка!»*. Педагоги очень эмоциональны при высказывании негативных оценок: *«Он – лидер! Он – пуп Земли! Он – гениальный ребенок!»* Педагог увлечен процессом создания ироничных высказываний, о чем свидетельствуют следующие друг за другом восклицательные предложения.

Другой способ реализации агрессии – использование метафоры. При проведении исследования было замечено, что учителя часто называют нелюбимых учеников звездами: *«Есть у меня такая вот звезда. Я ее так условно называю»*, *«мнит себя звездой»*, *«... я сам по себе, я сам вот звезда!»*, *«...яркая звездочка на время»* (об ученике, который быстро теряет интерес к учебе).

Нередко педагоги называют группу ребят стаей: *«Как стая они, действительно, как стая»*. Неумение увидеть индивидуальность каждого приводит к тому, что учитель воспринимает детей как массу: *«Серая масса!»*

Учеников сравнивают с животными: жизнерадостными щенками, быками, мышками, ежиками. Даже если учитель использует прилагательное, передающее на первый взгляд положительное отношение к объекту, «жизнерадостные», то контекст явно указывает на отрицательное отношение к детям. В основном метафора выявляет крайне негативное отношение к ученикам. Дж. Лакофф и М. Джонсон [2] отмечали, что метафоры могут творить для человека реалии, особенно социальные. А значит, предупреждали они, метафора может стать ориентиром для действия. Как считали Дж. Лакофф и М. Джонсон, такие действия будут соответствовать метафоре, которая способна обеспечивать связность опыта, а в этом смысле метафоры могут быть самоисполняющимися пророчествами.

Любое действие ребенка может быть оценено негативно и вызывать раздражение учителя: *«Вот единственное... Примеры из жизни такие... э-э... Очень неточные... Коробят меня!»* Все может подвергаться критике: *«Она как-то вот... никакая... сидит просто вот... может, мечтает»*. Если вкусы ребенка и взрослого не совпадают, то даже одежда тоже может вызывать

негативную реакцию педагога: *«Потому что... ну, вот он у нас единственный в белых брюках ходил, например... в черной рубашке и в белых брюках!»* Почерк может послужить поводом для неприятия ребенка: *«Даже один почерк отталкивает. Уже смотришь на это... то, что у человека нет старания выводить эти даже буквы. Очень какой-то безалаберный, очень любит деньги».* Данный пример позволяет судить о том, что любая отрицательная черта может отражаться на восприятии учителем ребенка в целом. О хорошей ученице учительница говорит: *«Нудит и нудит! Вот то есть таким, знаете, занудным голоском, что ее слушать тяжело».*

Под агрессией, по мнению В.Ю. Апресян [1], можно понимать все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату. В речи учителей обнаружено много таких примеров: *«Девушка такая яркая есть...»*, *«...вот иногда вот такие вот заумные...»* (учительница музыки о детях, которые учатся хорошо), *«...а на самом-то деле такой раздутый пишик»*, *«Это выскочка!»*, *«Написала одна красавица нехорошее слово!»*, *«Можно сказать, активна и шустра»*, *«...мадам, которая подруга...»*, *«Верхушечница, так скажем»*, *«...демонстративного типа дама».* Возрастные изменения в поведении учащихся вызывают ироническую реакцию учителей: *«Но, во-первых, у него сейчас, говорю, возраст. Сейчас у них там... любовь обуяла. Там бурная такая деятельность помимо уроков».*

Часто встречаются ссылки на отклонения в психическом развитии детей: *«У нее с психикой что-то»*, *«Я считаю, что он просто имеет какие-то нарушения психики. Ну, он вообще ведет себя неадекватно. Я вообще такого чуда еще не видела...»*, *«...и вот... по своей... по своему темпераменту человек вообще... Устойчивый темперамент, психика неустойчивая, скажем так... в силу своей психики... Вот психика абсолютно неустойчивая».* В самоотчетах можно обнаружить медицинские диагнозы, поставленные педагогами: *«Больной, мне кажется, о какой-то патологии уже можно говорить»*, *«Это все-таки связано с медицинскими показаниями...»*, *«Я не помню, какой диагноз вам сейчас сказать по-медицински...»*, *«Может, он больной, я не знаю».*

Ребенку приписываются самые разные комплексы неполноценности: *«У него еще... рост маленький. У меня парни-то сейчас все здоровяки. И вот... вот комплекс. Другой с этих позиций полностью, так сказать, нормальный товарищ...»*

Учителя нередко снимают с себя ответственность, стремятся переложить ее на своих коллег: *«Но как бы я... особенно... не мучаюсь... то есть я в классе этом не работала и не считаю, что это моя вина. Я думаю, что учителю надо задуматься, если по отношению к его предмету... такое высказывают...», «Вот у меня нет, может, я как классный руководитель, но вот... в других... у других преподавателей... знаете... как исподтишка что-то стал делать. Я даже удивилась, что он может навредничать и что-то такое сделать», «Был учитель, который очень не нравился, что их начинаешь спрашивать программу шестого класса, они ничего не знают».*

Подрывая авторитет другого учителя, педагог стремится самоутвердиться, ему нравится выигрышно выглядеть на фоне чужого неблагополучного опыта: *«Есть учителя, он хорошо их знает, но он может себя так неадекватно с ними себя повести...».* Учитель подчеркивает, что это возможно только с другими, а у него на уроке все всегда бывает благополучно: *«Плохо только то, что иногда он ничего не делает. Он знает, что у меня на уроке... он просто так сидеть, валяться, бегать не будет...», «Я не знаю на каком уроке, но у меня-то на уроке он делает, если интерес он испытывает».* Осознавая собственную неудачу, учителя пытаются разделить ее с коллегами: *«И не по одному моему предмету они так себя ведут!», «... и не только у меня на уроке. Вот недавно и другая учительница говорила, что он на истории физикой занимался, то есть как бы отношение к предмету...»,* ищут причину в своих коллегах: *«Ну, математики суховаты все-таки. Вот сколько я сталкивалась... Я, наверное, за всю свою жизнь математиков живых... Ну, человека три встретила. В основном, люди очень сухие».*

Иногда учителя неуспехи ребенка связывают с его национальностью: *«Эта девочка... она татарка... У нее, может быть, национальные черты... вот в*

языке проявляются...», «Вот такой мальчик. Я не знаю, или тем, что он татарин... хотя вряд ли этим... Он абсолютно безграмотный».

Причиной плохого поведения или низкой успеваемости, как выяснилось, могут быть родители: «... или, допустим, как... Федя, допустим, он знает, что за него решат родители, потому что у них есть... для этого возможности, да?»

Материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что педагогам трудно проанализировать ситуацию и дать ей объективную оценку.

В силу своей доминантности педагоги склонны рассматривать школьников в качестве собственности, а следовательно, можно за счет них самоутверждаться.

Учителя нередко заявляют права на ребенка: «Вот у **меня** есть такая девочка», «Мальчик вот у **меня** в шестом классе», «У **меня** в шестом классе таких много детей». Если ребенок успешен, педагоги с большим удовлетворением признаются: «Она у **меня** идет на золотую медаль», «Если ей что-то не понятно, она у **меня** никогда не оставит вопрос открытым».

Осознание несостоятельности, неуверенности гнетет педагогов, их обижает неуважительное отношение со стороны школьников: «Он очень любит в мое объяснение научные фразы какие-то по этому материалу добавлять». В одном из самоотчетов обнаружено разочарование учителя в ученике, на которого возлагались надежды: «Он много занимается дома, участвует во многих олимпиадах, в предметных олимпиадах, в конкурсах, конференциях и в то же время... Причем успешно участвует, да... У него появляется такое чувство... всезнайки. Он даже... когда было анкетирование, какого вы видите учителя, какого вы хотите видеть учителя, он написал: «Я хочу видеть учителя, который бы был интеллектом не ниже моего интеллекта, а то у нас учителя... большинство в школе имеют интеллект ниже, чем я». То есть учителя занимались с ним... очень много дополнительных занятий проводили, да?»

Недооценивание учительского труда заставляет педагога защищаться, самоутверждаться разными способами.

Педагоги подчеркивают свое значение: *«А еще, мне кажется, все-таки отношение учителя немаловажную роль играет, да? Всем вот нравится тоже невозможно. Вот и получается, что я, наверное, сыграла еще роль, чтобы у него появился интерес к предмету. Вот так», «И в принципе в этом классе большинство таких ребят, которые способные, но неактивные. Хотя, в общем-то, надо отдать должное, что, по крайней мере, часть из них я подняла. (...) Считаю, что моя заслуга тоже есть».* Учитель пытается изменить свое отношение к оценке окружающих, если саму оценку изменить невозможно: *«Вообще я себя ценить начала, и я решила: вот те, кто хочет, вот с теми я и буду плотнее работать».*

Доминантность, безусловно, является одним из основных качеств, присущих учителям, она проявляется практически в каждом самоотчете: *«Я уже много лет работаю. Я уже знаю, я могу такой темп в классе развить, что они за мной... вот они уже привыкают ведь к учителю, я такой темп могу развить, что они знают, что в любое время любого могу поднять. Не знает она, я говорю: «Садись! Следующего!» Они готовы к этому, что я в любую минуту подниму, поэтому я их приучила. Они уже привыкли к моему темпу, они знают, что я начала опрос устный в таком темпе... Они все подобрались, потому что я не буду говорить там, кто знает или кто умеет. Я говорю: «Быстро вставай!» Называю имя Саша, Маша... быстро, быстро! И начинаю! Не знает – садись! Дальше – следующего! Слушай! Вот таким образом! Они уже начинают, они сами уже начинают, знают, что их все равно спросят. Знает он или не знает, или начинают там где-то искать, что-то думать немножко, уже немножко уже ворочаться. Вообще такой класс...»* Как можно заметить, доминантность проявляется в желании преобразовать ребенка, изменить, сделав таким, каким желает его видеть учитель.

Учителя любят отдавать команды: *«Сядь! Успокойся! Сделай вот это! Ты посмотри, чего мы делаем, посмотри! Иди к доске, сделай – разберись!»* В данном примере учитель использует императив для выражения имплицитной агрессии.

Прямое оскорбление школьника может быть способом достижения желаемого: *«Вот его вызвал к доске-то сегодня и даже такую реплику, может быть, не совсем хорошую бросила, что по тому, как он начал делать... ну на таком уровне... Говорю: «Ну, хорошо, что все сидят на стульях, что не упали, что ты сделал». Он, конечно, сконфузился, потому что мальчик такой... это самолюбивый».*

Обида на детей не дает возможности учителям спокойно работать: *«Были и неприятные ситуации... Ну, допустим, она делает и замечания: «Мы вам платим деньги, вы обязаны нас учить!» Во-первых, они не платят деньги, но почему-то у них такое мнение, что учитель обязан... Но я говорю: «Я же вас учу!» Я удивилась просто... Потом я уже выяснила ситуацию, они в каком-то классе платили, действительно, деньги за обучение. У них такое... как бы даже требование было к учителям... с высока... предвзятое... Сейчас они на самом деле... они уже деньги не платят никакие, но такое требование у них осталось. Или, допустим, еще такое высказывание было... «Почему вы работаете только с одним человеком? Почему вы меня не спрашиваете?» То есть такие дети требуют к себе повышенного внимания, чтобы спрашивали только их на уроке, если они этого не чувствуют, они уже начинают высказывать свое... требование такое, то есть все дети требуют к себе внимание, только чтоб внимание было направлено на них».*

Умение уважать себя вызывает зависть и раздражение учителя: *«Он себя еще и очень высоко мнит... Очень у него завышенная самооценка... Вот как-то так... То есть он до нас снизошел... до всех отпустился... непростой такой... С другой стороны, и мама у него какая-то такая... Очень много идет... из семьи...»*

Нанесение травмы – один из излюбленных способов воздействия на строптивного ученика: *«Я говорю: «Вот тебе ведь надо будет, если даже дворником будешь работать, под каким углом метлу держать, допустим».*

Для дискредитации ребенка используются литературные примеры, строки из песен: *«Каким ты был, таким ты и остался!»*, ссылки на фрагменты из фильмов: *«Или вот как в «Ералаше» там, знаете. Ему снится, что он учит*

английский язык, а перед ним, значит, такой... секс-представление. Туфельку снимают и прочее... Естественно, иногда нужна такая... кропотливая, такая черная работа. Она как бы неблагодарная с одной стороны. Ну, еще древние говорили, что «Корень учения горек, а плод его сладок». Но, к сожалению, вот этой кропотливой работе он совершенно не обучен. Не обучен. Он привык, чтобы так раз! Так с неба и упала, бух! Манна небесная... Ротик открыл, и там все, там конфетка».

Выявляя особенности речи педагогов, обнаруживаешь немало проявлений речевой агрессии в эксплицитной и имплицитной форме. Средства языка, используемые в речи для передачи негативной оценки, принадлежат разным языковым уровням: фонетическому, лексическому, синтаксическому.

Агрессия в речи педагогов реализуется с помощью различных элементов жаргонной и арготической лексики: «**Понты кидают друг перед другом**», «**отстойный предмет**», «Я здесь **типа** еще год отучусь», «ему вообще **по барабану**», «**балдеющие мальчики**», «**шарахается**», «скажем, так: **крутые**», «и вот он **чисто** заучивает, **чисто** усердием берет» и даже матерных слов.

Во многих рассказах учителей обнаруживается засорение речи благодаря постоянному использованию слов *это, там, вот, значит, как бы*. Эти слова помогают нагнетать обстановку, подрывать авторитет ученика: «**Вот то есть, как бы она эти знания закрывает...**», «**девочка как бы и умненькая, и смышленая, но...**»

В речи используется просторечная лексика: «**пока не припрет**», «она у меня сразу **допекла**», «**тупо смотреть**». Использование подобного рода слов для характеристики ученика или его поведения способствует подрыву авторитета школьников, прямому оскорблению.

Интересно, что для дискредитации используются словообразовательные возможности языка, так для передачи негативного отношения к ребенку учителя используют слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «**мальчик умненький**», «**есть такие ребятки**», «**девочка умненькая**», «**такая**

сама по себе девчоночка», «с ребятками» и т.д. Соответствующая интонация способствует усилению впечатления и дискредитирует ребенка.

Тавтологические сочетания помогают выявить негативное отношение к ученику: «...сам **сочинения** какие-то музыкальные **сочиняет**», учитель хотел подчеркнуть незначительность того, чем занимается ребенок.

Агрессивность педагогов может быть подчеркнута игнорированием норм произношения: «**Что** сидишь?»

Повторы некоторых элементов предложения позволяют выявить признаки настойчивости, доминантности учителя, а следовательно, агрессивности: «*Все делает, но заставлять надо, то есть заставлять надо. Не то, чтобы заставлять, а говорить...*»

Ироничное, негативное отношение к школьнику может быть передано с помощью интонации, а также особенностей произношения. Например, произнесение слова по слогам с характерным растягиванием используется для передачи негативной оценки: *сидя-ят, ра-адостный*.

У некоторых педагогов агрессия проявляется в очень изощренной форме: «*Я пытаюсь его как-то оградить от других, как-то обратить... Где-то поругать, где-то даже пошутить, может быть, даже **едко**. На него это действует. Вот. **Едкие** какие-то шутки, допустим. Где-то как-то... ну, добрые шутки, естественно, по всякому тут пытаешься его... Но с ним тоже также неадекватно, как говорится, и все эти методы казенные, как говорится, педагогические... Они ему не подходят... Он заставляет постоянно учителя, как говорится, придумывать какие-то такие методы, какие-то способы его, значит, все-таки... привести к какому-то порядку... неординарные... неординарные... то есть заставляет все время думать, все время что-то фантазировать, все время, как говорится, в движении...», «Если уж он совсем никуда... Я не знаю... Я его... У них есть такой **дневничок**... в классе... Очень хорошая мера... Я туда записываю всех, которые мне на уроке мешали... у которых было плохое поведение... или не работал ребенок на уроке. Я их туда заносу, а на родительском собрании это все доносится до родителей...».*

Агрессивность может проявляться в конфронтации: *«Я даю ему возможность: пожалуйста, доказывай!»* С целью конфронтации учителя довольно часто используют сигналы тотальности, обобщая замеченные явления: *«Вы знаете, вот сейчас появилось, наверное, побольше в отличие от 5-6 классов... или из-за того, что выбрали направление, или это просто хамское воспитание выросло такое. Ничего просто не делает. Первый урок – проспять...»*. С этой же целью используются фразеологические схемы: *«Посмотри – и подправь!»*

Обнаруживая сопротивление детей, педагог стремится их дискредитировать: *«Однажды они мне бойкот устроили... Слабый класс... вообще весь слабый... вот уровень... коррекционный класс... Их так называют, но... На них все жалуются... А я их только взяла, я их еще не знаю...»*, в речи другого учителя: *«...демонстрирует, что она такая самая важная в классе...»*.

Учителя негодуют, если ученик пытается подорвать их авторитет: *«Чувствуешь, что он опять весь вот пошел уже на провокацию, то надо тут же его как-то **гасить**, поэтому его присутствие да... всегда... он может... не то, чтобы выкрикивать... высказывается, высказывается: «А почему это так? А что это вы опять?»* Причем высказывание не касается даже предмета, может быть, самого, как правило, потому что он не владеет, да, а высказывание о форме методов моей работы».

Обнаруживая отказ от подчинения, учитель демонстрирует обиду: *«Работы-то он сдает... но знаний нет... и он каждый раз мне демонстрирует... это невосприятие меня... Я не знаю...»*

Негативная оценка встречается в самоотчетах довольно часто: *«Она не лает, потому что не понимает!»*, *«Начинает что-то делать, выкрикивать какие-то совершенно... животные звуки или что-то...»* Агрессивность может проявляться при описании ребенка: *«Он всем недоволен. Он: «Ба-ба-ба-ба-ба». Начнет вот так. Я не реагирую. Я не реагирую»*.

Учитель может негативно воздействовать на ребенка, предсказывая его будущее: *«Обычно, что говорится, что знания ему пригодятся в дальнейшей*

жизни, что пирожками не будет на углу торговать... Он семечками тоже не будет торговать... Он просто его себе перечеркнет крест-накрест...»

Несомненно, негативная оценка школьников учителями разрушает гармонию общения. Трудно поверить в то, что педагог, проявляющий негатив по отношению к школьнику, способен уважать его и способствовать становлению личности ребенка. Думается, что эта проблема должна быть предметом постоянной заботы специалистов в области образования. Проведенное нами исследование и последовавшую за ним экспериментальную работу мы можем считать лишь небольшим вкладом в решение этой довольно сложной проблемы.

Литература:

1. Апресян, В. Ю. ИмPLICITная агрессия в языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Apresian.htm>. – Загл. с экрана.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1978. – С. 126 – 172.
3. Походня, С. И. Языковые виды и средства реализации иронии / С. И. Походня. – Киев : Наукова думка, 1989. – 126 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ОГРАНИЧЕНИЙ В ВУЗОВСКОЙ ДИДАКТИКЕ

Изменения, происходящие сегодня в культуре вузовского преподавания и учебы, многогранны и многоплановы. В частности, речь идет о переоценке роли преподавателя в организации учебной деятельности студентов, что связано с изменением общей академической инфраструктуры высшей школы, которая «налаживается» по принципу обеспечения всех участников академического процесса возможностью реального осуществления учебного и карьерного роста. Именно эти изменения, а также характер их «вписывания» в гуманистическую образовательную парадигму во многом определяют проблематику и специфику современных педагогических исследований в области вузовской дидактики. Они же задают вектор постановки и, соответственно, решения определенных задач подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Одна из этих задач может быть сформулирована следующим образом: определить, как на практике должен реализовываться принцип возможности развития и целенаправленной тренировки профессионально-значимых качеств личности в контексте реализации таких параметров гуманистической образовательной парадигмы, как самоактуализация, ценностная ориентация, принятие ответственности за собственный выбор, открытость взаимодействию с другими и т.д. Решение данной проблемы во многом зависит от правильно-организованного процесса профессиональной ориентации студентов.

В рамках научной школы Г.С. Трофимовой проводятся исследования по проблеме преодоления профессиональной дезориентации студентов, в частности, студентов - будущих педагогов. Именно у этой целевой группы особенно ярко и четко наблюдается неуверенность в возможности найти достойную, увлекательную работу, падение уважения к педагогическому труду,

угасание интереса к работе своих коллег и нежелание менять и делать что-либо самому. На фоне стереотипизации специфики педагогического труда со стороны тех, кто выбрал его в качестве будущей профессии, в обществе происходит обратный процесс – повышение требований к качеству подготовки выпускников высшей школой, в частности – повышение требований к подготовке учителей.

Сущность новых требований к организации обучения в вузе, таким образом, должна заключаться в создании особых условий. С одной стороны, эти условия должны обеспечивать последующую эффективную профессиональную деятельность студентов с учетом быстрого изменения содержания труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний, а с другой стороны – эти условия должны максимально способствовать тому, чтобы студенты еще на студенческой скамье открывали для себя полную и многогранную картину будущей профессиональной деятельности.

Так, для студентов - будущих педагогов интересно и необходимо узнавать о том, что успех современного учителя напрямую связан с тем, насколько уверенно и комфортно он чувствует себя в осуществлении *собственно управления*, а также насколько свободно он владеет навыками реализации функций *самоуправления* и *соуправления* в педагогической деятельности. Собственно управление, самоуправление и соуправление суть уровни управления, на которых можно и нужно актуализировать определенные качества личности. Это будет способствовать приобщению студентов к управленческим знаниям и умениям, а также определению их ценностных ориентаций в контексте будущей профессии. Таким образом, особую актуальность приобретают исследования, основная задача которых – изучение условий особой организации дидактического процесса, при котором студенты - будущие педагоги ещё в стенах вуза могут повысить уровень сформированности своей управленческой культуры.

В одном из последних исследований, выполненных под научным руководством Г.С. Трофимовой, предлагается решать вышеуказанную

проблему в компаративистском ключе – через обращение к современным американским концепциям управления и анализ возможности их экстраполяции в область педагогической деятельности и образовательного процесса в российском вузе. Сравнительный характер исследования, а также профессиональное обращение к классическим и современным концепциям теории управления отражают реальность сегодняшнего дня в развитии вузовской дидактики: все более широкий масштаб приобретают процессы интеграции в области образования, а многие дидактические проблемы решаются в контексте междисциплинарного подхода. Именно такой ракурс и отражает специфику исследований, проводимых в научной школе Г.С. Трофимовой.

Итак, обращение к практическому опыту американского менеджмента и анализ проблематики отечественной педагогики позволили теоретически обосновать и практически подтвердить следующее положение: преодоление у студентов - будущих педагогов стереотипов в восприятии специфики педагогического труда осуществляется через раскрытие особенностей управленческой деятельности педагога в контексте концепции одиннадцати ограничений управления М. Вудкока и Д. Фрэнсиса. В исследовании показано, что осознание ограничений в реализации основных качеств личности студентов как носителей управленческой культуры становится реальным технологическим механизмом их формирования.

Рассмотрим профессионально-педагогический потенциал концепции ограничений детально. Суммируем основные положения рассматриваемой концепции и покажем возможности для ее педагогической интерпретации.

Концепция ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса не строится на суммировании нужных качеств, обеспечивающих человеку эффективное исполнение управленческих операций. Напротив, концепция исходит из эмпирического анализа того, что мешает человеку проявить эти качества; другими словами, она исходит из трактовки ограничений. Факторы, сдерживающие потенциал и результаты работы «системы», т.е. организации в целом, рабочей группы или одного человека, называются ограничениями.

Каждый человек имеет возможность развивать и повышать эффективность своей деятельности, но по причинам, часть которых очевидна, а часть – нет, у каждого из нас есть и области недоразвитых способностей. Именно эти области можно трактовать как ограничения. Теория ограничений предполагает в качестве быстрого и наиболее практичного способа осуществления ускоренного саморазвития путь изучения, осознания и преодоления ограничений, препятствующих успеху и личному росту.

Идея концепции такова, что внимание советуется обращать на те факторы, которые препятствуют полной реализации соответствующих личностных возможностей и потенциалов. Такой подход, говорят авторы, позволяет человеку поверить в реальность перемен в самом себе.

Концепция ограничений была изначально разработана для бизнес - сектора, где большинство менеджеров достаточно проницательны и имеют определенное представление о том, что им нужно для совершенствования, но проблема заключается в том, что у большинства людей отсутствует как система для точного определения этих нужд, так и средства их реализации. То же самое можно сказать о студентах - будущих педагогах.

От постановки проблемы авторы переходят к описанию возможных путей и способов идентификации каждого из ограничений, а также поиска реальных путей развития качеств личности, способствующих преодолению этих ограничений.

М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом было проведено многолетнее исследование компонентов эффективного управления с точки зрения качеств руководителя. Были выделены следующие составляющие:

1. способность управлять собой;
2. высокие этические и моральные ценности;
3. четкая определенность личных целей;
4. ориентация на постоянное самосовершенствование;
5. опыт решения проблем;
6. изобретательность и способность к инновациям;
7. высокая способность влиять на окружающих;

8. знание современных управленческих подходов;
9. способность руководить, быть лидером;
10. умение и желание обучать и развивать подчиненных;
11. способность формировать и развивать эффективные рабочие группы.

Поскольку каждая управленческая задача предъявляет вполне конкретные, специфические требования, авторы не считают, что каждый из вышеупомянутых факторов в равной степени имеет отношение к любой ситуации. Однако они подчеркивают, что осознание ограничений, мешающих развитию именно этих качеств, действительно, обеспечивает основу для оценки каждым человеком своих возможностей по отношению к требованиям работы.

На основе описанных выше качеств, М. Вудкок и Д. Фрэнсис составили список из одиннадцати потенциальных ограничений эффективного осуществления руководителем управления. Представленные авторами ограничения управленческого труда руководителей были проанализированы и интерпретированы в контексте деятельности педагога, и далее представлены результаты этого анализа через описание соответствующих ограничений.

1. Неумение управлять собой. Работа преподавателя трудна, полна волнений и стрессов. В связи с этим, каждый педагог должен научиться управлять собой и общаться с самим собой как с уникальным и бесценным ресурсом. Это обеспечит работоспособность и нужный эмоциональный комфорт. Те преподаватели, которые не умеют заботиться о своем здоровье, правильно расслабляться, не знают, как управлять конфликтами и стрессами, эффективно использовать время, энергию и навыки, ограничены неспособностью управлять собой.

2. Размытые личные ценности. Учителя ежедневно принимают решения, основанные на личных ценностях и принципах. Современная теория образования, как и теория управления, ориентированы на человека, на реализацию его потенциалов, а также на его подготовку к возможным изменениям, неопределенности и глобальным переменам. В таких условиях приверженность четким этическим и моральным ценностям особенно важна.

Соответственно, педагоги, у которых не определены собственные принципы и ценности, или которые в них непостоянны, обречены демонстрировать низкую личную эффективность и ограничены размытостью личных ценностей.

3. Неясные личные цели. Есть педагоги, которым не хватает ясности в своих личных целях, но есть и такие, кто проявляет в жизни и карьере необыкновенную собранность, сосредоточенность и направленность. Так происходит потому, что одни хорошо знают, чего они хотят, а другие нет. В профессиональной ситуации, тот, кто не способен определить свои цели, не сможет достичь успеха в управленческой деятельности, так как, скорее всего, будет выбирать недостижимые или нежелательные цели. Такие педагоги часто недооценивают альтернативные варианты и упускают возможности, а на решение незначительных вопросов расходуют все время и силы. Они также недооценивают успех других (своих коллег), поскольку ограничены нечеткостью собственных личных целей.

4. Отсутствие стремления к самосовершенствованию и карьерному росту. Педагоги изначально поставлены в такую ситуацию, что и после окончания формального обучения, способны и должны добиться значительных успехов в саморазвитии и самообразовании. Однако многие, в силу разных причин, перестают работать над собственным профессиональным ростом. Важно помнить, что способность к саморазвитию характеризуется не только постоянной учебой, но и умением внедрить в практику полученные знания. Преподаватели, для которых характерно остановленное самообразование, нединамичны, они часто избегают острых ситуаций, не развивают имеющиеся потенциалы, теряют природную отзывчивость, и их деятельность превращается в рутину. Такие педагоги ограничены отсутствием стремления к саморазвитию, самосовершенствованию и, в конечном счете – отсутствием стремления к карьерному росту.

5. Неумение решать проблемы и принимать решения. Квалифицированное решение проблем – это управленческий навык. Особый талант педагога – это, с одной стороны, способность быстро и правильно

принимать решения в ситуациях, которые требуют немедленного реагирования, и с другой стороны – способность методично и рационально работать над решением, которое требует тщательного анализа, обработки большого количества информации, планирования и контроля. Решение проблем никогда не бывает простым делом, но соответствующие навыки могут быть в значительной степени развиты. Преподаватель, ограниченный неумением решать проблемы, постоянно позволяет себе оставлять нерешенные вопросы на завтра. В результате накапливается большой круг проблем, которые человек решить уже не в состоянии, и, таким образом, проблемы оказываются нерешенными; они парализуют деятельность педагога, ограниченного недостаточностью навыка решать проблемы.

6. Неиспользование творческого подхода. Творчество ценится в равной степени и в образовании и в управлении. Таким образом, творческая компонента осуществления педагогом управленческих функций неоспорима. Творческая личность подготовлена к работе в условиях неопределенности. Педагоги, готовые в своей деятельности к неожиданностям, приветствующие их и знающие как извлечь из них пользу, способны играть много ролей, своевременно корректировать свои действия и внимание окружающих. Педагог, обладающий относительно низкой изобретательностью, редко выдвигает новые идеи, не способен помочь другим творчески мыслить и использовать новые подходы в работе и в учебе. Он не знаком с практическими приемами развития латерального мышления или же относится к ним как несерьезным и поверхностным. Но важно помнить, что высокая изобретательность и творческий подход, с одной стороны, требуют готовности противостоять трудностям, а с другой стороны, они же помогают эти трудности преодолевать. Преподаватель, не желающий экспериментировать, рисковать или сохранять творческий подход в работе, в управлении в частности, ограничен недостатком творческого подхода.

7. Неумение влиять на людей. Преподавателям, так же как и непосредственным руководителям, необходимо постоянно воздействовать на

других – в частности, на участников учебно-воспитательного процесса, а также на участников процесса управления и соуправления. Для преподавателя поддержка коллег, родителей, учеников, администрации – это необходимый ресурс для достижения успеха. Ключевую роль в вопросах оказания влияния играет личный фактор. Преподаватели, к которым прислушиваются другие, определенным образом держатся, одеваются соответствующим случаю образом, ясно и четко излагают мысли, уверены в себе, дают понятные указания. Преподаватели же, влияние которых на других невелико, часто обвиняют других в том, что последние к ним не прислушиваются, а равные с ними по положению не считают их достаточно влиятельными. Учитель - практик, который недостаточно настойчив, не знает, как достичь взаимопонимания с окружающими, не умеет выражать себя и слушать других, ограничен неумением влиять на окружающих.

8. Неинформированность в сфере современных управленческих подходов. Основная идея этого ограничения сводится к следующему: следуя пониманию природы управления, важно усвоить, что управлять – значит добиваться результатов не личным участием и вовлеченностью во все происходящее, а через правильную организацию деятельности других лиц. До тех пор, пока учителя не оценят эффективность того, как они взаимодействуют с другими людьми, и какие результаты приносит или не приносит это взаимодействие, высоких результатов в деятельности школы им не добиться. Проблема взаимодействия, «заражения» других своей идеей, напрямую связана с недостаточным пониманием мотивации окружающих. Педагогам, неспособным изучить собственные подходы к управлению, соуправлению и самоуправлению, естественно, не хватает умения понятно объяснить эти подходы другим людям. Обычно они не стремятся устанавливать обратные связи; неспособны заинтересовать и замотивировать других людей. Такие педагоги ограничены недостаточным пониманием сути управленческого труда и общей неинформированностью в сфере современных управленческих подходов.

9. Неспособность руководить. Для эффективного осуществления управления на всех уровнях требуется много навыков, которые авторы условно назвали «способностью руководить». Речь идет о способности педагога «заряжать» энергией других и таким образом оптимально организовать их деятельность. Растрата собственного времени, аритмия действий, и неэффективность применяемых методов управления/соуправления приводят к тому, что ученики не получают удовлетворения от учебы и, соответственно, работают ниже своих возможностей. Моральное состояние коллектива быстро ухудшается; роли в нем плохо определены, а взаимоотношения плохи. Авторитет педагога, позиционирующего себя как лидера, слаб. Аналогичный процесс происходит на уровне соуправления коллективом. Педагог, не умеющий добиваться практических результатов и поддержки от учащихся, от родителей и коллег, ограничен неспособностью руководить.

10. Неумение и нежелание обучать. Большую часть времени педагог выступает в роли наставника. Признавая важность этой функции в организации деятельности учащихся, обратимся также к проблеме наставничества и обучения на уровне управления коллективом или его соуправления. Каждый руководитель должен заботиться о повышении компетентности тех, кем он руководит и с кем он работает. Не осознавая значимости этого умения, руководитель не может помочь своим сотрудникам в саморазвитии, не может обеспечить им качественной обратной связи, потому что изначально не заданы параметры оценки и направления развития. Именно поэтому педагог, которому не хватает способности и желания помогать развитию других, их обучения ограничен в своей деятельности.

11. Неумение формировать и развивать команду. Для того чтобы добиваться результатов, для реализации собственных потенциалов, для продолжения своего образования, большинство педагогов, осознанно или неосознанно объединяются с другими. Следовательно, встает вопрос о роли каждого члена команды и его руководителя (формального или неформального) в создании благоприятного климата и эффективных механизмов

взаимодействия, направленного на достижение общих целей, а также на личностное обогащение и рост каждого. Когда этого не происходит, мы можем говорить, что педагога ограничивает его слабое умение формировать и развивать команду.

Исходя из представленного анализа ограничений, мы предлагаем рассматривать следующие качества личности студентов – будущих педагогов как необходимые для формирования их управленческой культуры:

1. способность управлять собой (self-management);
2. наличие высоких этических и моральных ценностей, отвечающих гуманистической образовательной парадигме (ethics and responsibility);
3. осознание четких личных целей (goal-orientation);
4. потребность в постоянном личностном росте и самосовершенствовании (constant self-improvement);
5. опыт решения проблем (problem solving);
6. изобретательность и способность к инновациям (creativity);
7. способность влиять на окружающих (people management);
8. знание современных управленческих подходов (management knowledge);
9. организаторские способности (organizational skills);
10. умение и желание обучать и развивать других участников педагогической системы (coaching and mentoring);
11. способность формировать и развивать эффективные рабочие группы, быть их активным участником (team building).

В исследовании последовательно развивается и аргументируется положение о необходимости усвоения будущим педагогом еще на студенческой скамье следующих аксиом: во-первых, управление – неотъемлемая часть профессиональной подготовки и профессиональной культуры педагога, и, во-вторых, важно усвоить последовательный и системный подход к своему собственному развитию, в том числе в сфере управления. По мере того, как совершенствуются управленческие навыки и умения, формируется и твердая основа для компетентной работы, для

дальнейшего формирования собственной педагогической культуры, важной составляющей которой является и культура управленческая.

Модель и разработанная на ее основе технология формирования управленческой культуры студентов - будущих педагогов базируется на зарубежном управленческом опыте, систематизация и структурирование которого позволили сформулировать два блока информации: теоретический и эмпирический. *Теоретический блок* программирует использование теоретических идей, связанных с управлением переменами и изменениями (концепция адаптивного управления Р. Хайфитца); управлением конфликтами (теория Томаса-Килмана); развитием эмоционального интеллекта (теория Д. Големана); а также концепцией лидерства и кризисного управления Э. Шекельтона. *Эмпирический блок* включает такие инновационные методы и приемы, как изучение кейсов (case study); групповую форму организации деятельности студентов (team projects); включение в учебную деятельность практико-ориентированных инструментов выполнения управленческих функций (SWOT анализ, BATNA, ZOPA).

Все из вышеперечисленных концепций и практических приемов и методов могут использоваться педагогом в работе по снятию имеющихся у студентов ограничений осуществления управления как части педагогической деятельности. Эти же концепции, приемы и методы полностью соответствуют основной стратегии вузовской дидактики, которая может быть суммирована следующим образом – создание психолого-дидактических условий порождения интеллектуальной и эмоциональной инициативы студентов, а также условий активизации их потенциалов в процессе учебной и квази-профессиональной деятельности.

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. На протяжении всех лет учёбы ребёнка идёт постепенное развитие коммуникативных умений.

Проблемой в организации учебных занятий является снижение коммуникативной активности в старших классах. Старшеклассники испытывают затруднения в коммуникативной деятельности. Многие ранее сформированные коммуникативные умения не реализуются. Традиционные подходы к развитию коммуникативных умений в период сложного переходного возраста старших подростков малоэффективны.

Анализ учебной деятельности школьников разных параллелей показал различия в отношении к учебному процессу в зависимости от возраста детей. Эти изменения явно наиболее проявляются в сфере коммуникативной деятельности младших и старших подростков. Младшие подростки очень активны на уроке: свободно высказывают свою точку зрения; готовы включиться в любое обсуждение; не испытывают больших сложностей в выступлении перед классом, а если это не грозит плохой отметкой, то делают это с удовольствием. Они достаточно спокойно воспринимают трудности, связанные с неумением формулировать устно свои мысли, воспринимают замечания, быстро учатся, перестраиваются. Другое отношение к занятиям наблюдается у старших подростков. Большинство детей в этом возрасте ведут себя на уроках пассивно, стараются по возможности не принимать участия в обсуждениях, дискуссиях. Только небольшая часть детей свободно

высказывают свои мысли, предпочитая обсуждать, в основном, бытовые вопросы в узком кругу сверстников. Многолетние наблюдения автора за детьми разного возраста привели к выводу о том, что в процессе развития коммуникативных умений к старшему подростковому возрасту наблюдается увеличение числа затруднений учащихся, не реализуются в развитии многие, уже сформированные умения.

В последние годы в связи с сокращением устной работы на уроках, появлением контрольно-измерительных материалов в виде тестов, позволяющих быстро осуществлять контроль знаний с преобладанием письменных форм проверки знаний детей, обсуждаемая проблема приобрела особую значимость.

По данным анкетирования установлено, что ученики 8-х и 9-х классов испытывают серьёзный дискомфорт, когда вынуждены что-либо сообщать всему классу, когда на ученика сосредоточено внимание всех. При проведении традиционного обучения желанием школьника в этом возрасте является быть незаметным для аудитории.

Исследователи психологии подросткового возраста подтверждают значение для подростков общения со сверстниками. Одной из главных тенденций подросткового возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. А.В. Мудрик считает, поведение подростков по своей специфике является коллективно-групповым [3]. Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоёвывать авторитет и занять желаемый статус [2]. Мы можем прийти к выводу о том, что при общем стремлении старших подростков к общению в узком кругу сверстников, они стараются избегать формального общения в условиях проведения занятий.

Однако организация групповой работы часто создаёт трудности непосредственного общения детей. И.С. Зимняя называет основную область

коммуникативных затруднений – это межличностные отношения [1]. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещённость или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения. По мнению Н.В. Витта большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнёров общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию [1].

Сам термин «затруднение» мы можем трактовать как какое-либо препятствие, помеху [4, с. 226]. Возникает педагогическая задача справиться с возникающими затруднениями учащихся. Для их преодоления необходимо разобраться в тех затруднениях, которые явно проявляются в коммуникативной деятельности старших подростков. Анализ данных наблюдений за учебной деятельностью старшеклассников позволил выявить следующие коммуникативные затруднения: неприятие устных форм работы; затруднения в формулировке собственных мыслей; специфическое волнение в устных выступлениях перед сверстниками; нежелание публично аргументировать своё мнение; сложность в установке контактов друг с другом при организации коммуникативной деятельности на уроках; преобладание в общении и устных ответах коротких, незаконченных фраз; пассивность в условиях формального общения.

При организации занятий с учениками 8-х и 9-х классов наблюдалось снижение познавательной активности детей по сравнению с предыдущими годами. Работа, предполагающая устное выступление учеников, требовала детального продумывания заданий, основательной мотивировки. Большинство школьников выказывали явное нежелание работать устно, включаться в беседы, дискуссии, проявляли пассивность при необходимости высказывания своего мнения.

По сравнению с 6-ми и 7-ми классами, более старшие ученики значительно снижали учебную активность на уроке. Студенты, приходящие на педагогическую практику, испытывали большие трудности в реализации своих планов урока, не получали ожидаемых контактов, отдачи. При внешнем

анализе речи учеников на уроке отмечалось, что у детей 8-го и особенно 9-го классов преобладают короткие ответы, незаконченные фразы.

В качестве одного из способов решения возникающей проблемы мы определили использование дидактических игр коммуникативной направленности. Игры, организованные целенаправленно для активизации коммуникативной деятельности учащихся, способствуют развитию коммуникативных умений, адаптируют детей в коммуникативной деятельности среди своих сверстников.

Однако проведение игр не всегда позволяет достигать поставленных целей. Иногда дети воспринимают условия проведения игр негативно, не хотят выполнять условия игры, не проявляют ожидаемую активность. Опыт показал, что ожидаемые результаты достигаются, если учитывать несколько параметров: содержание учебного материала, этап учебного года и учебной четверти, уровень сформированности как общеучебных, так и определённых коммуникативных, организационных умений. Также необходимо было учитывать особенности возраста и выявленный уровень отношения к игровой деятельности. Мы перешли к пониманию необходимости проведения игр в определённой системе, чередованию их типа, уровня сложности.

Одним из направлений исследования стало выявление отношения учащихся к играм на уроках и степень их готовности к игровой деятельности. Этот вопрос изучался на протяжении длительного времени и на разных временных этапах преследовались определённые узкие задачи. На основании проведённого анализа исследований были получены следующие выводы:

1. На первых этапах использования игровых форм на уроках всегда воспринимается положительно применение активных форм обучения. От 87 до 100% учащихся приветствуют введение в учебный процесс игровой деятельности. В последующем отношение к игровым формам становится достаточно спокойным, состояние восторга проходит. При анкетировании от 65 до 95% (в разных классах этот показатель колеблется) указывают на необходимость применения игр на уроках.

2. При планировании системы использования игровых форм на уроках необходимо учитывать, что отношение к играм становится негативным, если сразу вводятся сложные по организации и по содержанию игры. В таких случаях иногда до 80% детей заявляли в анкетах о нежелании участвовать в играх. Сложность должна расти постепенно. И даже в классах, где игровые формы стали уже привычными, в начале учебного года должны преобладать простые формы.

3. Резко возрастает негативное отношение к играм, если при их использовании обычным явлением становится выставление неудовлетворительных отметок. За игровую деятельность должны выставляться только положительные отметки выработанная система поощрений.

При выявлении отношения к игровой деятельности на уроках учащихся исследовались несколько параметров. Затем данные обобщались и усреднялись. Был введен новый термин – «уровень интенсивности» отношения к игровым формам учебной деятельности. Он складывался из балльных показателей. Каждый балл – это определённый уровень отношения к игре. Например, один из параметров анализа – это возможность с помощью игры лучше повторить и усвоить материал большой темы. Этот параметр обследовался методом шкалирования – от 0 до 5 баллов; при суммировании балл превращался в 0,1 балла. Суммирование усреднённых баллов по классам и определяло общий показатель – интенсивность отношения к игровой деятельности на уроке. Максимальный показатель брался за 100 %. В целом уровень интенсивности анализировался в процентном отношении. Этот уровень является самым высоким в параллели пятых классов. К старшим классам он снижается и достигает минимума во втором полугодии восьмого класса и первом полугодии девятого класса. В десятых классах этот уровень несколько возрастает. На протяжении нескольких лет многократно выявлялся уровень интенсивности отношения к играм на уроках в восьмых и девятых классах.

Одним из направлений исследований было выяснение эффективности применения игр на уроках для формирования знаний и умений. Исследования

проводились по классической схеме: сравнивались контрольный и экспериментальный классы, где в экспериментальном классе основной формой организации учебного процесса было использование игры, в контрольном классе применялись традиционные формы обучения. Анализ результатов показал, что игровые формы не эффективны, если берутся за основу при изучении нового материала, но их роль существенно возрастает на этапе повторения, закрепления, обобщения.

Формирующий эксперимент по использованию в учебном процессе дидактических игр для развития коммуникативных умений учащихся восьмых и девярых классов проводился на протяжении двух лет. Участниками педагогического эксперимента стали 112 учащихся, состав которых на протяжении эксперимента не менялся. Все проводимые игры, включённые в учебный процесс, были объединены в несколько типов.

I тип – Игры, имитирующие телевизионные игры, перестроенные в соответствии с данным учебным процессом, простые действия по угадыванию.

II тип – Игры с использованием карточек с описанием каких-либо географических объектов или процессов. Эти карточки необходимо было правильно разложить или с их помощью объединиться в группы, а затем зачитать эти карточки.

III тип – Полученные карточки должны индивидуально или в группе использоваться в определённой структуре деятельности. При этом организуется работа с различными источниками информации и коммуникативные действия с учениками всего класса.

IV тип – Практикум с использованием дидактических карточек, которые необходимо разложить соответствующим образом. Для подведения итога также используется игровой подход.

V тип – Настольная игра в маленькой группе. Индивидуальная деятельность с использованием игровых карточек, которые раскладываются определённым образом. Контроль и подведение итогов осуществляется на математической основе.

При введении этих игр в учебный процесс учитывались степень сложности игры, готовность класса к деятельности разной степени сложности, отношение учеников к восприятию какой-либо темы, сложившийся опыт игровой и коммуникативной деятельности школьников. Всего в восьмом классе проведено 14 игр. Для их проведения задействовано 20% учебного времени, то есть $\frac{1}{5}$ часть времени в учебном процессе была использована в педагогическом эксперименте по развитию коммуникативных умений без ущерба для решения образовательных задач и без изменения его структуры.

При планировании проведения разработанных дидактических игр одним из наиболее важных факторов был учёт логики изучения учебного материала. Содержание самих игр зависело от программного материала.

Промежутки между играми составляли от одного до шести уроков, в среднем через каждые четыре-пять уроков в учебный процесс включались игровые формы занятий. При подготовке и проведении игр использовалась различная степень сложности построения игр и коммуникативных действий. Увеличение степени сложности построения игр и коммуникативных действий происходило постепенно, со значительным увеличением степени сложности во втором полугодии. Проводилось чередование степени сложности, чтобы сохранить интерес к игровой деятельности. Иное распределение сложности осуществлялось в девятом классе. Одним из факторов, влияющих на формирование системы игр в этом классе, был настрой на выпускные экзамены. Часть детей во втором полугодии была обеспокоена экзаменами, а часть на уход из школы.

Общий объём времени использования игровых форм в девятом классе сократился по сравнению с восьмым до 18%. С учётом отношения школьников к игровой деятельности на данном этапе, мы уменьшили число игр в начале учебного года. Наиболее высокая степень сложности игр и коммуникативных действий школьников пришлась на середину учебного года. Для анализа общей степени сложности суммировались баллы, показывающие как степень сложности коммуникативных действий учащихся, так и степень сложности

организации игры, понимания её правил, количества игровых этапов, разнообразии игровых действий.

В целом проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что применение системы полифункциональных дидактических игр на уроках способствует существенному развитию коммуникативных умений, преодолению учащимися коммуникативных затруднений.

Литература:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1997. – 476 с.
2. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов – Ярославль: Академия развития. – 1996. – 240 с.
3. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984 – 112 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Русский язык», 1989. – 924 с.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПЦИИ ОТКРЫТОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА**

Коммуникативную досуговую деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья мы рассматриваем на основе общей теории деятельности и положениях, выдвинутых отечественными психологами (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) о том, что личность формируется и совершенствуется в деятельности и в общении. При этом, исходим из положений о том, что в своей исходной и основной форме – это чувственная практическая деятельность, в которой люди вступают в практический контакт с другими людьми и с предметами окружающего мира, испытывают на себе их сопротивление и воздействуют на них, оказывая на них определённое влияние.

Досуг способствует познанию детьми культуры и искусства, т.е. формированию их базовой культуры через творческую деятельность. Досуговая деятельность всегда носит этико-эстетическую норму культуры и формирует у ребёнка такие качества, как человечность, гуманность, увлечённость.

Понятие «коммуникативно-досуговая деятельность» ребёнка означает деятельность, которая протекает в свободное время под руководством взрослых или в коллективе сверстников через общение как с теми, так и с другими. Досуг является временной категорией, поэтому критерием объёма требуемой деятельности служит время. У детей с ограниченными возможностями здоровья свободное время, которое посвящается досуговой деятельности, колеблется в пределах 2–4 часов в сутки. При организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья педагог руководствуется психолого-педагогическими принципами, на основе которых формируются основы

культуры ребёнка: активности; интереса; сочетания индивидуальной и коллективной деятельности; единства отдыха и познания; принципа нравственно-этической направленности.

К *формам* досуговой деятельности относят рисование, лепку, конструирование. К приёмам относят создание соответствующего музыкального фона. Практика показывает, что импульсивных, неусидчивых детей музыка настраивает на работу, помогает им сконцентрироваться, а слишком скованных детей она активизирует, освобождает эмоционально. Музыка может сопровождать процесс рисования детей и служить отправной точкой для фантазии, для пробуждения переживаний и мыслей.

С одной стороны, обществом создана искусственная система коррекции нарушений, а с другой – нам от предков досталась естественная система, обеспечивающая здоровое взаимодействие человека с окружающим миром, людьми и самим собой.

В последнее время стал особенно популярным так называемый интегративный подход при работе с инвалидами, когда используются изобразительное искусство и музыка вкупе. В данной сфере имеет место поиск путей интеграции всех направлений.

Для большинства людей рисунок является редким способом выражения. Такая форма досуга будет, по всей видимости, менее контролируемой формой самовыражения. Поскольку рисунок даёт человеку пространство, в котором он может выйти за свою, обычно узкую, сферу чувств, то в результате у детей появляются неожиданные вопросы, становящиеся точками отсчёта в познавательном процессе. Рисунок облегчает понимание скрытых конфликтов и характера ребёнка. Это позволяет детям лучше понять самих себя и оценить собственную роль как члена семьи и коллектива детей.

Конкретная работы – то есть, рисунок – является более лёгким способом коммуникации, нежели вербальное описание личных чувств. Сам же рисунок становится долговременной и полезной записью, к которой можно

возвращаться. Такую непосредственную запись можно использовать для познавательных или исследовательских целей.

Для создания рисунков необходимы такие инструменты, как карандаши, фломастеры, кисти, краски. Карандаш даёт рисующему больший контроль над своей работой, в то время как краски позволяют проявить большую спонтанность экспрессии, структурированную (упорядоченную) лишь в умеренной степени.

Рисование носит для ребёнка игровой и коммуникативный характер и не вызывает тревожных переживаний. С этим, однако, может быть связано и неожиданное препятствие. Как правило, ребёнок не решается отказать взрослому, требующему ответа на какие-то вопросы, решить некоторые задачи и т.п. С рисунком дело обстоит иначе. Неуверенный ребёнок, опасаящийся поколебать сложившуюся самооценку, может просто отказаться выполнить инструкцию (которая не кажется ему достаточно серьёзной), в частности, – под незамысловатым предлогом: «Я не умею». Может оказаться, что, взявшись за работу, ребёнок неожиданно бросит её, сославшись на то, что ему «больше не хочется рисовать». Дело не в том, что ему не хочется, а скорее в том, что не получается или намечающийся результат не вполне способствует его ожиданиям, а точнее – ожиданиям взрослого, как их представляет себе ребёнок. Если попытаться заставить ребёнка выполнить рисунок, то он, вероятно, уступит нажиму. Но, при этом, его работа будет продиктована мотивом «отделаться» от требования взрослого.

В случае отказа надо постараться заинтересовать ребёнка предстоящим делом (избегая, однако, обсуждения технических деталей). Важно ненавязчиво подчеркнуть, что вы не намерены оценивать творчество ребёнка, сравнивать его рисунок с другими. Именно так часто удаётся преодолеть возникающую у детей неуверенность в своих силах.

К *методам* организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями относятся и игры. Игра особенно важна для ребёнка, так как является ведущей формой общения в этом возрасте.

Вынужденная изоляция ребенка-инвалида от сверстников не снижает его самой насущной потребности, которая как бы «затаивается».

Игра является не только формой общения, но и важным этапом на пути социализации ребенка. Именно в игровой деятельности ребенок постигает специфику действий и отношений взрослых, осваивая и отражая социальные функции людей, их отношения, нормы поведения, воссоздавая в игровых условиях социальную суть человеческой деятельности, отрабатывая роли взрослого, примеряя их, проектируя свое «я» среди взрослых.

В игре ребенок выходит за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, проникая «в более широкий мир, осваивая его в действенной форме».

Вместе с тем, отметим, что сверстники избегают контактов с ребенком, у которого не достаточно сформированы игровые навыки, сочетающиеся с незнанием положительных способов сотрудничества, так как он постоянно вмешивается в игры, мешает их проведению, невольно разрушает созданные детьми постройки. Ребенок также активно отвергается сверстниками при неадекватном владении им способами сотрудничества, встречающимися, с одной стороны, у излишне подвижных, не умеющих управлять своим поведением детей, хотя и владеющих игровыми навыками и положительными способами сотрудничества.

В результате, неуспех в игре искажает представление ребенка о самом себе – резко падает его уверенность в собственных силах, занижается самооценка, коммуникативные качества деформируются или вообще перестают себя проявлять. Все это говорит о том, что к симптомам, которые специфичны для данного ограничения ребенка, прибавляются новые, «вторичные, реактивные образования», добавочные симптомы (Г.Е. Сухарева). Наряду с неумением играть, устанавливать положительные отношения с ровесниками имеет место сознательное нежелание их строить, что свидетельствует о возникновении дефекта в эмоционально-потребностной сфере ребенка. Возникает замкнутый круг неблагополучия, в котором нет места для полноценного развития личности.

Приспособление ребенка к неблагоприятной ситуации проявляется и в изменении представлений о самом себе, резком снижении самооценки, говорящих о значительных искажениях в развитии самосознания. Дальнейшее изучение детского неблагополучия (после возникновения открытого этапа) показывает, что, исчерпав все возможности (от слез до агрессии) для удовлетворения существенной потребности и стремясь уйти от тяжелой травмирующей ситуации, такие дети совсем «выпадают» из коллектива. У них резко усиливается отчужденность, появляются равнодушие к делам и интересам группы, отрешенность на занятиях, безразличие к самому себе.

С другой стороны, есть дети, не умеющие развивать необходимый в игре динамизм действий, вследствие чего сверстники в буквальном смысле слова убегают от них, несмотря на умение таких детей играть и их доброжелательное отношение к партнерам. В результате, лишенные возможности полноправно участвовать в играх, такие дети не могут удовлетворить и собственную острую потребность в совместной игре, что приводит, в конце концов, к глубокому психологическому конфликту со сверстниками.

Иногда нежелание сверстников играть с ребенком, их недоброжелательность не осознается на протяжении длительного времени жизни в группе. Но, постепенно, ребенок осознает неравноправие, которое выливается в жалобы на то, что его «не берут играть» к воспитателям, педагогам, иногда – родителям. Это – не жалобы на нарушение нормы справедливости (отняли игрушку, толкнули, стукнули и т.д.), которые обычно легко компенсируются в процессе общения и деятельности детей. Это – ущемленность существенной потребности ребенка, что является первым симптомом осознания собственного неблагополучия, невозможности стать полноправным участником игры.

Для того, чтобы это произошло, оказывается необходимым «открытие и осмысливание ребенком собственных переживаний», осознание их предмета - неуспеха в игре. Без такого осознания «драмы конфликта» не происходит.

Подобный факт – осознание предмета переживания, неуспеха в игре оказывается принципиально важным для понимания динамики потенциального этапа психологического конфликта ребенка со сверстниками, всего дальнейшего формирования личности в условиях блокады ведущей потребности.

Этому этапу в развитии переживаний соответствует постепенный отход ребенка от сверстников. Но подобная коррекция поведения осуществляется «дорогой ценой». Испытывая острую потребность в совместной игре и не имея возможности реализовать ее, не получая при этом никакой помощи и со стороны взрослых, такой ребенок, чтобы «поладить с собой», должен научиться играть.

Важную роль в социализации детей с ограниченными возможностями играют родители. Приобщая родителей к педагогической культуре, мы способствуем более успешной социализации детей.

Возрождение старинных видов ремесел, декоративно-прикладного искусства есть один из путей вовлечения родителей в сферу народной педагогики. Приобщение детей к народной песне идет через фольклорные ансамбли, праздники, посиделки вместе с семьями, родителями. Организация краеведческих уголков и музеев, кружков и факультативов по изучению истории, этнографии, этнопсихологии и этнопедагогики – все это помогает решить многие воспитательные задачи, так как общим делом, общими заботами будут заняты и стар, и млад. Важно найти и вовлечь в работу с детьми народных педагогов: сказочниц, рукодельниц, мастеров по изготовлению посуды, одежды, украшений, по ковроткачеству, вышиванию, плетению и пр., которые сумели бы передать свой опыт молодым. Реализация гуманизирующей и культууроформирующей функции общеобразовательной школы во многом зависит от того, станет ли она духовным центром, центром национальной памяти.

В педагогической литературе отмечается, что данная проблема особо актуальна для школ, которые являются единственным культурным и воспитательным центром на селе. Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и другие народные педагоги, говоря о принципе народности как исходном моменте организации национальной школы, отмечали, что в ней

должен звучать родной язык, живое слово народа, что она должна хранить и оберегать старые колыбельные песни, национальную одежду, праздники и танцы, художественные ремесла и трудовые традиции своего народа. Сквозь столетия дошли они до наших дней. Знать их, сохранять и передавать другим поколениям – задача народной школы.

Одним из *перспективных направлений* работы с детьми-инвалидами является оккупационная терапия. В терапевтической литературе оккупационной терапией называют часть комплексной программы социальной, медицинской и психолого-педагогической реабилитации людей с ограниченными возможностями. В переводе с английского языка этот термин означает лечение различными видами деятельности, к которым относятся: умывание, приготовление пищи, одевание, рисование и т.д.

Как *отдельный вид деятельности* можно выделить и занятия искусством оригами. В нашей стране наиболее полное развитие и распространение оригами относится к началу 90-х годов XX века. Важная особенность оригами, способствовавшая его быстрому распространению, – практически неограниченные комбинаторные возможности, кроющиеся в обычном листе бумаги.

Занятия оригами с детьми с ограниченными возможностями являются своего рода педагогической коррекцией, основная задача которой при условии их систематичности, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления других мероприятий – помочь детям преодолеть свой дефект.

Наш опыт организации занятий оригами с детьми с ограниченными возможностями позволил выделить некоторые особенности этого процесса. Наиболее оптимальное количество детей в группе – 8–10 человек. Кроме детей на занятиях должны присутствовать и принимать активное участие родители и сопровождающие детей взрослые (в том числе социальные работники).

В качестве разминки, а также для создания благоприятного психологического настроения группы в начале занятия используются «пальчиковые игры». Задания даются с учетом возможностей детей с последующим усложнением. Для снижения утомляемости и развития

воображения по ходу складывания игрушки можно применять следующие педагогические приемы: «оригами - сказки», наглядные пособия, иллюстрации и т.п. Процесс этот проходит поэтапно: сначала показывает педагог, а затем дети повторяют движения за ним. Каждый этап, выполненный ребенком самостоятельно, поощряется. Тем, кто испытывает затруднения, оказывается дозированная помощь. В конце занятия идет закрепление изученного и дается оценка деятельности. Её уровень выполнения зависит от возраста ребенка, степени сложности изделия, креативности, качества изготовленной игрушки. Оценка всегда должна быть положительной.

Занятия оригами способствует развитию:

- мелкой моторики;
- творческих способностей, воображения, эмоциональной когнитивной, сенсорной сферы;
- самостоятельности, выносливости, активности, волевых качеств и произвольной сферы в целом;
- памяти и пространственно-временных представлений, расширению кругозора;
- сферу коммуникации и социальной адаптации детей;

Так как искусство оригами – относительно молодое, то, существует только экспериментальный учебник по оригами, но он рассчитан на детей младших классов средней школы.

Следующим методом коммуникативной досуговой деятельности является сказкотерапия. Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития. Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-образного и наглядно-действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям детей. Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребенку узнать мир, может одарить его воображение и научить критически воспринимать окружающее.

Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, то есть уровня знания о своём «Я», отношении к своему «Я» и управление своим «Я». Развитие самосознания ребенка осуществляется через преодоление противоречия между внешней регуляцией, системой требований, предъявляемых ему взрослым (обучение, воспитание), и его собственной спонтанной активностью. По мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, возникает противоречие между «Я»-действующим и «Я»-отражённым, становящееся двигателем восхождения к «Я»-творческому. Сказка является одним из сильных развивающих средств – прежде всего за счёт своей метафоричности.

Понимание и проживание через сказку содержания, свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребёнку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Сказка может напомнить забывчивым взрослым об их тонкой внутренней природе, а детям подскажет ответы на самые сокровенные вопросы. Благодаря скрытому в ней знанию, у юного человека формируется созидательное стремление, реализуя которое он обретает творческую силу. И происходит великое «таинство» изменения, когда «заколдованный» расколдовывается, а духовно спящий – просыпается, и возвращается ясность смысла происходящего, появляются чувство перспективы, уверенность в собственных силах, принятие сложившейся ситуации.

В обычаях, сказках, мифах, легендах описаны основы безопасной и созидательной жизни. Главное – заронить в душу ребенка зерно осмысления. В сказке можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки, ребенок накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций», тем самым удастся подготовить ребенка к жизни, сформировать важнейшие ценности.

Сказкотерапия определяется как процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, как процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Сказка может быть использована для того, чтобы:

- предложить ребёнку способы решения конкретной проблемы;
- сказка даёт великолепный общий язык для взрослого, работающего с ребёнком, так как обычно они разговаривают на разных языках. Язык сказки их сближает;
- сказка более информативна, чем обычная речь: она не выдаёт свои положения за что-то более серьёзное, чем символы, метафоры и аналогии;
- сказка способствует пробуждению детских и творческих сил в самом педагоге, она активизирует понимание и работу на уровне интуиции, архетипов (формы поведения, режим функционирования душевных сил, похожие на инстинкты, смысл и значение которых выражается в реальных образах и действиях), первого впечатления;
- сказка несёт свободу;
- важной чертой сказки является то, что в ходе её происходит трансформация: некто маленький и слабый в начале сказки превращается в сильного, значимого и во многом самостоятельного в конце.

Интерес педагогов к сказке существует давно. Однако только в последние годы возникла «сказкотерапия» как самостоятельное направление в педагогической науке. Но до сих пор термин «сказкотерапия» понимается учёными очень по-разному, как и смыслы, которые в него вкладываются. Одним из камней преткновения является, по-видимому, буквальная расшифровка слова «сказкотерапия» – «лечение сказками». Вообще понятия, имеющие в своем составе часть «терапия» (игротерапия, арт-терапия, драмотерапия, гештальттерапия и др), не получили полной легитимности в системе образования, поскольку в функциональных обязанностях педагога не предусмотрены психотерапевтические процедуры. Медицинские работники подчеркивают, что психотерапия – сугубо медицинская область. В педагогике психотерапевтические методы используются, разумеется, не для работы с

психопатологиями, а, чаще всего, в развивающих целях. Сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и социальные работники но, каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева определяет сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, своеобразную духовной природе человека. Раскрывая свое понимание, она пишет о том, что сказкотерапия это и «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются на данный момент психотерапевтическими», и «процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем», и «процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни», и «процесс объективизации проблемных ситуации», и «процесс активизации потенциала личности», и «терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта».

Сказкотерапевт А.В. Гнездилов выделяет в качестве предмета сказкотерапии «процесс воспитания Внутреннего Ребенка, развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы». Кроме того, он подчеркивает, что «сказкотерапия – это еще и процесс «вспоминания» и возвращения ребенку и взрослому гармоничного мироощущения».

В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур.

Следующим приёмом, активизирующим коммуникативную досуговую деятельность, является использование сказкотерапии в сочетании с игротерапией. К великому таинству игры вот уже многие века пытаются приблизиться литературоведы, фольклористы, психологи, педагоги. Начало

игровой терапии было положено в 20-е годы в работах М. Кляйн, А. Фрейд, Г. Гуг-Гельмут, К. Роджерса, В. Экслейн, Ф. Аллена, О. Ранка, Г. Хэмбиджа.

Игротерапия – процесс взаимодействия ребёнка и взрослого посредством игры, в котором на глубинном ценностном уровне происходит волшебное таинство собирания и укрепления собственного «Я», успешное моделирование собственного настоящего и будущего, формирование (наряду с игровыми) реальных отношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития. Это – процесс совместного с ребёнком проживания и осмысления какой-либо жизненно важной ситуации, поданной в игровой форме, формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил.

Игротерапия является чрезвычайно ценным инструментом, позволяющим изучать различные аспекты внутреннего мира ребенка, уровень его психической зрелости, социальные навыки, когнитивные и эмоциональные процессы, способы психической защиты и другие значимые характеристики. При работе с детьми игровым методом во многих случаях отдается предпочтение, поскольку в процессе игры ребенок чувствует себя более комфортно и естественно, чем в процессе вербальной коммуникации. Роль игровых методов еще больше повышается в тех случаях, когда ребенок имеет более или менее выраженные коммуникативные нарушения (связанные, в частности, с ограничениями в умственном и физическом развитии). Эффективность игротерапии в сочетании со сказкотерапией проявляется в варьировании игровых тем и ситуаций, подготавливающих ребенка к сказке, не снижая интереса к ней.

К основным принципам игротерапии относятся:

– коммуникация ребенку его безусловного принятия (дружеские равноправные отношения с ребенком, принятие его таким, какой он есть. Ребенок – хозяин положения, на его стороне – инициатива выбора и принятия решения);

– недирективность в управлении коррекционным процессом: отказ игротерапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс; минимальность числа ограничений и лимитов, вводимых игротерапевтом в игру (вводятся лишь те ограничения, которые связывают игру с реальной жизнью);

– установление фокуса коррекционного процесса на чувствах и переживаниях ребенка: добиться открытого вербального выражения ребенком своих чувств; попытаться в кратчайшее время понять чувства ребенка и повернуть его исследование на самого себя; стать для ребенка своеобразным зеркалом, в котором он может увидеть себя.

Основной признак сказочной игротерапии – инструкция к игре в форме сказки или притчи. Инструкция в сказочной форме создаёт условия для более глубокого проживания ребёнком всего хода игры.

Выделяют два способа превращения обычной игротерапии в сказочную:

- «переписывание» существующей инструкции к игре в форме сказки или притчи;
- игра придумывается к сказке.

В зависимости от целей работы и проблем воспитанника подбираются сказки и на основе их сюжета придумываются игры.

Далее остановимся на *использовании* сказкотерапии в сочетании с арт-терапией. В последние годы вырос интерес специалистов к механизму воздействия искусства на ребёнка. Современная педагогика в значительной степени ориентирована на использование различных видов искусства как важного средства развития личности ребёнка.

Понятие «арт-терапии» (художественная терапия, терапия искусством) возникло в контексте идей З.Фрейда и К.Юнга и рассматривалось в качестве метода терапевтического воздействия посредством художественного (изобразительного) творчества. В дальнейшем арт-терапия приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу. В настоящее время понятие «арт-терапия» имеет несколько значений: 1) рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции; 2) как комплекс арт-

терапевтических методик; 3) как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики; 4) как метода обучения детей.

С точки зрения психологии сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на человека и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний во внешнюю форму через продукт художественной деятельности. Основным принцип арт-терапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительных деятельности независимо от их содержания, формы и качества.

Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Речь возникает на «фундаменте» образов. При их словесном описании иногда у детей возникают затруднения. Поэтому, именно невербальные средства есть единственная возможность для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений. Рисование предоставляет ему такую возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Изобразительная деятельность – своеобразный аналог графической речи.

Арт-терапия сочетает в себе как артистические, так и педагогические элементы. Артистическая, художественная сторона арт-терапии способствует пробуждению и развитию творческого потенциала в детях. Педагогическая же сторона связана с эволюцией изобразительного языка каждого ребенка, она позволяет им выработать свой неповторимый, индивидуальный художественный стиль. Поиск художественного стиля и процесс творческого самовыражения возможны лишь при условии контакта с педагогом, специалистом, который так же, как и ребенок, должен питать глубокий интерес к его работам. Если такой контакт установлен, в изобразительной продукции ребенка с поразительной силой начнет проявляться его внутренний мир. Своими произведениями ребенок стремится заявить о себе окружающим, словно говоря им: «Смотрите, это я!». Нечто подобное происходит при чтении

сказок, когда после их прослушивания ребенок может создать свою собственную сказку.

В настоящее время арт-терапия в широком понимании включает в себя: изотерапию, библиотерапию (лечебное воздействие чтением), иммаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию), музыкотерапию, вокалотерапию, кинезитерапию (лечебное воздействие движениями).

К основным функциям арт-терапии относят:

- катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний);
- регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного состояния);
- коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

Основываясь на деятельностном подходе в развитии, арт-терапия преследует одну цель – динамичное развитие ребёнка, расширение возможностей его социализации посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде. Различные варианты арт-терапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

С. Левинштейн, В.С. Мухина подчеркивают, что детям свойственно стремление рисовать. Это – своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. Посредством рисования реализуется потребность ребенка в самовыражении. Именно спонтанная изобразительная деятельность для ребенка наиболее естественна, приятна. Она не требует исключительных, волевых и интеллектуальных усилий, близка к игре и поэтому не вызывает тревожных переживаний.

Применение арт-терапевтических методов, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития

мотивации к деятельности, в случаях трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности.

Исследователи утверждают, что рисование по мотивам сказки позволяет определить свободные ассоциации, проявляющиеся в рисунке, и дальнейший возможный анализ полученного графического материала.

Рисование является важным закрепляющим фактором, а также при необходимости расслабляет и успокаивает ребенка, снимая напряжение, вызванное обсуждением проблемной темы сказки. После рисования (возможно не сразу, а на следующем занятии) предметом обсуждения может стать уже сам рисунок. Дело в том, что ребенок скорее выберет сюжет наиболее значимый для него, значит, содержание рисунка может много рассказать о реакции ребенка на сказку. Прояснить все соображения можно, обсудив с ребенком рисунок, задавая вопросы о том, что он нарисовал, рассматривая каждую деталь, центром беседы с ребенком должен быть тот момент, который изображен на рисунке. Даже если ребенок создал рисунок, не совсем «правильно» иллюстрирующий сказку, это является нормальным, так он выделяет наиболее значимые моменты и вносит коррективы в эту сказку, а также выражает свое отношение к сюжету.

Завершая обзор путей, приёмов и методов коммуникативно-досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями, остановимся на драматерапии как методе групповой работы, представляющим ролевую игру, в ходе которой используется драматическая импровизация как способ изучения внутреннего мира участников группы и создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для ребенка проблемами. Драматерапия основана на игровом принципе. Понятие о драме как о коррекционном методе возникло благодаря исследованиям Я.Л. Морено.

Сказкотерапия по своей сущности не могла обойти стороной приём драматизации. «Проживание» под маской множества жизней значительно обогащает интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий багаж ребенка.

Слушая или читая сказку, ребёнок или взрослый проигрывает её в своём воображении. Он представляет себе место действия и героев сказки, таким образом, он в своём воображении видит целый спектакль. Поэтому совершенно естественным является использование драматизации сказок в целях социализации ребёнка. Находясь долгое время в активном состоянии, выполняя действия спектаклей, дети осваивают новые умения и навыки, овладевают средствами речевой и двигательной выразительности. В этом заключается педагогическое значение драматизации.

Во главу угла при этом ставится идея экспромта. Детское творчество – первоначальная ступень в развитии творческой деятельности. Ценность его не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе. Этот метод с успехом используется при отклоняющемся поведении у детей и подростков, отработке навыков общения.

Прожив жизнь сказочного образа, человек приобретает дополнительную силу. В сказочном образе он может компенсировать то, чего ему не хватает в жизни, он ощущает прилив сил из глубин самого себя. Нередко новый образ подчёркивает «естество» человека, то, что тщательно им скрывается, что даёт богатый материал не только для диагностики, но и коррекционной работы.

Дети склонны идентифицировать себя с различными героями сказок, мультфильмов, историй. В сказочной среде они могут выбрать для перевоплощения любой персонаж. Преображённому ребёнку предлагается продемонстрировать, как ходит его персонаж, что он любит, что не любит, с кем он дружит и пр. Задача ведущего – собрать как можно больше проективной информации о персонаже, в которого перевоплотился ребёнок. Таким образом, выявляются личностные тенденции, мотивы, эмоциональные состояния, ценностные ориентации человека. Находясь в образе, он может с одной стороны, «отыграть» подавленные эмоции и желания, с другой стороны, проиграть и усилить необходимые ему модели поведения.

Путь к успешной социализации детей с ограниченными возможностями лежит через: а) приобщение их к коммуникативной досуговой деятельности; б) социальную помощь другого человека; в) вхождение в социально-культурную

среду в интеграции с физической средой ребёнка. Схематично концепция представлена на рис. 1. и 2.



Рис. 1. Социализация детей с ограниченными возможностями через взаимодействие элементов окружающей среды и видов досуговой деятельности.

Поясним некоторые положения авторской концепции, представленной в схеме.

Физическая среда – аспекты окружающей среды, не связанные с человеком. Они включают в себя: тип жилищных условий; безопасность среды обитания, доступность зданий, услуг и общественного транспорта; наличие свободного пространства; санитарные условия; изменение температуры; природные условия; оборудования и предметы.

Социальная среда: доступность и тип взаимоотношений с другими людьми, включая отдельные личности и более крупные социальные группы. Социальная среда также включает: жизненные условия; социальную поддержку; роли, связанные с полом, возможности и опыт; отношения, стереотипы и социальные предрассудки; возможности и ограничения, связанные с социально-экономическим положением.

Культурная среда – образ действий, обычаи и убеждения, а также поведение, ожидаемое от человека со стороны членов социальной группы, к которой он принадлежит. Она включает: семейный уклад и положение в семье; образование; отношение окружающей культуры к собственной культуре человека; отношение к болезни и здоровью, средства борьбы и подходы к недееспособности.

Сущность коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями состоит в приобщении их к коммуникативным видам деятельности (игра, рисование, драматизация и т.п.) в условиях специально организованного досуга – времени, свободного от рутинных обязанностей, связанных с преодолением последствий физических недостатков,

пригодное для физического восстановления, культурных и художественных занятий и общения в новой для них социальной среде. Содержание авторской концепции потребовало введения новых терминов и понятий, отсутствующих в теоретической литературе. Прежде всего, это понятие технологии «Открытого педагогического пространства» (см. рис. 2). Открытое педагогическое пространство – это очень быстрый и простой способ для продуктивных встреч и взаимодействия взрослых и детей. На более глубоком уровне – Открытое Педагогическое Пространство (ОПП) позволяет участникам взаимодействия испытывать удивительное единение, в котором лидерство становится разделяемым феноменом, а разнообразие людей и решений становится ресурсом, который можно и нужно использовать, вместо того, чтобы делать из этого проблему, требующую своего разрешения. Личные полномочия – это совместный опыт детей и взрослых в процессе взаимодействия. Кроме этого, создаётся позитивный эмоциональный фон, и таким образом, все условия – для фундаментальных организационных изменений. Это изменение может произойти в результате первой встречи участников ОПП.

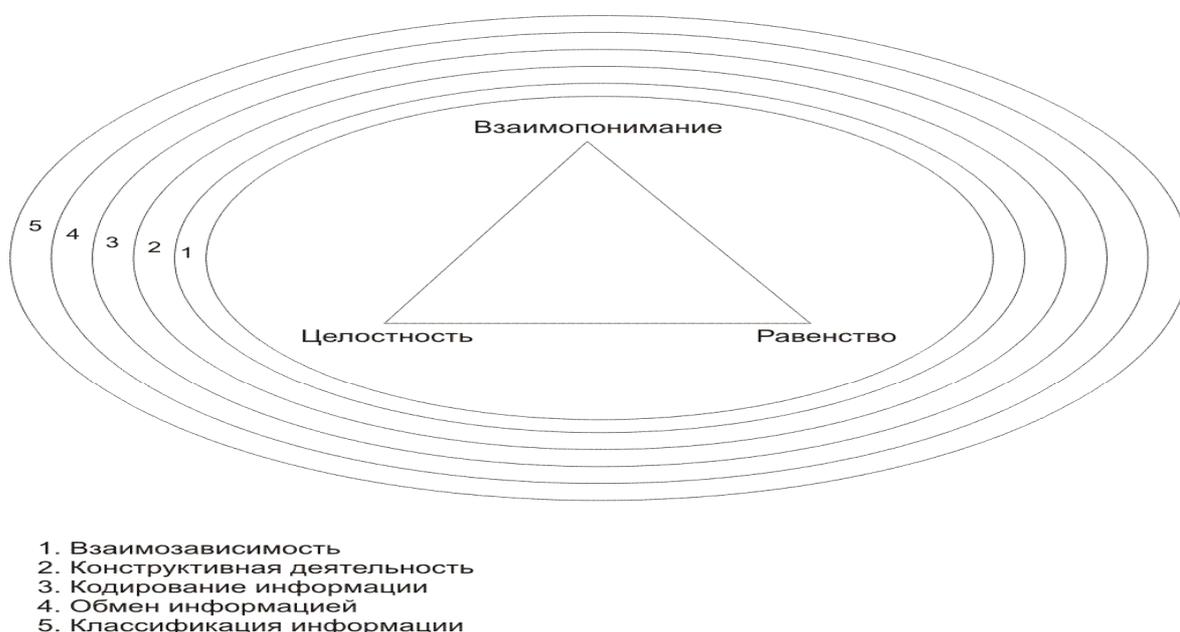


Рис. 2. Концептуальное положение об Открытом педагогическом пространстве

Принципиальное значение в концепции ОПП приобретает необходимость усвоить - именно в настоящей педагогической ситуации – новый взгляд на наши проблемы и новые подходы к их решению, то есть новую модель мировосприятия.

Эта модель характеризуется:

- целостностью;
- равенством партнеров;
- взаимопониманием.

Данная модель мировосприятия отличается целостностью, в отличие от функциональных и узко ориентированных способов решения отдельных проблем детей с ограниченными возможностями. Участниками ОПП являются дети и взрослые. Все, что делают взрослые и дети основывается на взаимном уважении независимо от возраста. Каждый исходит из следующего убеждения: «У других есть точно такое же право на удовлетворение его основных потребностей, как и у меня». На основе доверия – каждое занятие в ОПП является ступенью к дальнейшему продвижению в освоении знаний о себе и мире.

Взаимопонимание обеспечивается совместным творчеством. Через изобразительное творчество вырабатываются самые различные чувства, ситуации, которые их порождают. Наиболее значимая особенность ОПП – сотрудничество детей и взрослых. В ОПП дети готовятся к жизни в обществе. Понятия и принципы ОПП:

- взаимозависимость;
- конструктивная деятельность;
- обмен информацией;
- кодирование информации;
- классификация.

Благодаря личному опыту, который дети с ограниченными возможностями получают в ОПП, они приобретают независимые от посторонних источников информации знания, которые образуют основу для вторичных знаний. В ОПП педагоги помогают детям кодировать их опыт и развивать коммуникативные качества посредством изобразительного творчества и других видов творческой деятельности. Дети сначала “ изучают ” события, затрагивающие их чувства и связанные с их личным опытом, - событие первого порядка. Затем объектом их внимания становятся события и явления, которые происходят регулярно (например, обыкновение некоторых детей дразнить друг друга и необходимость на это как-то реагировать). Постепенно дети с ограниченными возможностями начинают воспринимать уникальность собственной личности и одновременно ощущать себя членами коллектива.

Идеи, сформулированные в концепции ОПП, стали итогом обобщения и осмысления многолетнего педагогического опыта автора. Была сделана

попытка расширить традиционные представления о педагогике, рассматривая ее не статично, не в рамках некой системно – структурной концепции, а как этап органического, естественного процесса осознания детьми с ограниченными возможностями своего места в обществе.

В заключение, представим модель Открытого педагогического пространства. Описание модели начнем со следующих принципов: (см. рис. 3)

- признание самоценности и неповторимости каждого ребёнка с ограниченными возможностями;
- социальное партнёрство;
- деятельностный и личностный подходы.

Признание самоценности и неповторимости каждого ребёнка с ограниченными возможностями означает раскрытие возможности максимального развития, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания его уникальности и неповторимости, независимо от ограничений возможностей по состоянию здоровья. Самоценность и неповторимость требует сравнивать не одного ребёнка с другим, а одного и того же ребёнка на разных этапах его жизненного пути.

Социальное партнёрство – от английского слова «part» (часть единого целого) – понятие, обозначающее систему взаимодействий и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначности участников социума. В ОПП происходит выстраивание отношений участия субъектов в творческой деятельности. Их прошлый субъективный опыт может быть различным, ситуация же ОПП формально уравнивает его, поскольку ставит взрослого и ребёнка в условия совместного поиска, свободного выбора поля деятельности. Такой ситуации, ориентированной на перспективу личностного развития, лучше всего соответствуют отношения кооперации и взаимодействия. В этом состоит сущность принципа равенства в отношениях партнёрства. Другой важный принцип – добровольности – реализуется в приобретении личностных смыслов в деятельности и во взаимодействии и направленности личностного потенциала каждого партнёра на реализацию совместной деятельности. Добровольность означает здесь сознательный, максимально продуктивный и бескорыстный вклад партнёра в общую деятельность. Социальное партнёрство, таким образом, есть не формальное равенство прав и обязанностей ребёнка и взрослого участника ОПП, а сотрудничество, констатирующее всю их совместную деятельность, общение и

поведение, т.е. такое сотрудничество, которое самоорганизовано на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов деятельности.

Методологической основой для нас стал личностно - ориентированный подход. Это подход к ребёнку как целостной личности с учётом всех её сложностей и всех её индивидуальных особенностей. При реализации этого подхода учитывается личность ребёнка в целом, не используются такие понятия, как обобщённая норма (возрастная, половая).



Рис. 3. Модель Открытого педагогического пространства

Кроме вышеобозначенного, методологической основой работы для нас стал деятельностный подход. Работа с ребёнком строится не как простая тренировка умений и навыков ребёнка, не как отдельные упражнения, а как целостная, осмысленная деятельность ребёнка. С учетом специфики и задачи социально-педагогического процесса необходимо было ориентироваться на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребёнка и подростка. Эффективность педагогического взаимодействия в значительной степени

зависит от использования продуктивных видов деятельности ребёнка (например, живопись, оригами и др.).

Концепция ОПП стала основой программы социализации детей с ограниченными возможностями (см. табл. 1).

Экспериментальная программа организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями состоит из 5 блоков интегрирующих использование таких методов и приёмов, как сказкотерапия, игротерапия, драматерапия.

Таблица 1

Программа организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями

Цель способствовать успешной социализации	<i>Этапы</i>	<i>Цели и задачи</i>	<i>Содержание деятельности</i>	<i>Методы и формы</i>	<i>Средства</i>
	Установочный	Формирование адекватной самооценки. Нейтрализация агрессии	- Изобразительное творчество; - Обучение игровой деятельности	Арт-терапия. Сказкотерапия. Групповая форма	Краски, карандаши, бумага, карточки
	Деятельностный	Формирование навыков коммуникативной досуговой деятельности	- Игровая деятельность; - Театральная деятельность	Игровые методы. Драма-терапия. Арт-терапия	Костюмы, предметы, музыка
	Итоговый	Снятие трудностей в коммуникативной деятельности	-Участие в выставке рисунков; - Постановка спектакля	Индивидуально-групповые формы деятельности. Коммуникативные методы.	Костюмы, предметы, музыка
Концепция Открытого Педагогического пространства					

Таким образом установлено, что к условиям, позитивно влияющим на динамику социализации детей с ограниченными возможностями, относятся:

- социально организованная коммуникативная досуговая деятельность детей-инвалидов за пределами учебных, лечебных или оздоровительных учреждениях, в клубах;
- привлечение родителей детей-инвалидов к активному участию во всех видах коммуникативной досуговой деятельности;
- включение в общение с детьми студентов-волонтеров;
- реализация авторской концепции ОПП (Открытое педагогическое пространство).

С.М. Микрюкова, Т.В. Михайлова.

**РЕЛИГИОЗНО-ЭТНИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОПОМОЩИ
В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ
(на примере Алнашского района)**

Уникальность каждого человека – факт первостепенной философско-мировозренческой важности. Признание бесконечного человеческого многообразия, а, следовательно, и бесконечного многообразия способностей и дарований, которыми могут обладать люди - один из основополагающих принципов гуманизма.

Каждый человек, уникален, своеобразен, неповторим, но в практической жизни человек один, каким бы он не был, не сможет прожить. Он создан, чтобы общаться, делиться своим опытом, оставлять после себя потомство.

Издrevле, люди боялись остаться одни, они чувствовали себя более беззащитными и старались жить группами (общинами). В условиях межгруппового отбора лучшие перспективы для выживания имели те сообщества, где лучше была организована взаимопомощь, где накапливали и передавали социальный опыт. Подобные коллективы оказывались более адаптированными ко всем факторам среды обитания. Внутри этих сообществ возникают свои правила поведения, свои понятия «добра» и «зла».

Сотрудничество, включая все сферы хозяйственно-экономического, социально-политического, этно-культурного взаимодействия, становится насущной потребностью и необходимостью современного образа жизни.

Знание истоков нравов и обычаев народов поможет понять и объяснить многие моменты истории, судьбы разных социальных и этнических групп, поколений, отдельных людей, поможет избежать некоторых ошибок и найти способы борьбы с отрицательными явлениями, уходящими корнями вглубь народных верований.

В сельской местности взаимосвязь людей и их солидарность в ощущениях идентичности приводят к взаимозависимости друг от друга. Поэтому сельские жители, опираясь на сохранившиеся традиции общинной жизни, чаще обращаются за помощью друг к другу, чем к поддержке государственных и общественных структур.

Межсемейная, дружеская, соседская, родственная взаимопомощь имеет разные формы: «натуральная» помощь, взаимобмен с другими семьями, дарение, помощь в строительстве дома, присмотр за детьми, помощь по хозяйству и др. Механизм взаимопомощи, посредством которого в процесс взаимной поддержки вовлекается большое число участников – важное средство социальной защиты человека.

В Алнашском районе Удмуртской республики проживают: русские, татары, удмурты и другие национальности.

При проведении исследования, посвященного этническим и религиозным праздникам, проводимым на территории района, установлено, что традиционными и всенародно признанными любимыми являются: «Семика» – женский праздник (четверг перед Троицей), Вербное воскресенье – детский праздник, День Петра и Павла – это день Рыбака, Дмитриев день – день защитника Отечества, Масленица, Пасха, Троица, Рождество, Спас медовый, Спас яблочный, Иван Купала и многие другие.

Одним из благотворительных праздников является праздник Благовещения Пресвятой Богородицы. Этот праздник – домашний, когда никто никого не заставляет что-то делать. Это – день полнейшего покоя и свободы. В этот день всем, даже незнакомым людям, нужно пожелать доброго дня и ни на кого нельзя обижаться. В этот день семьи, где есть больные старики, не стесняются вывозить их на улицу, чтобы люди могли подать им подаяние не как подачку, а как дань за прожитые годы и труд. Это настоящий православный праздник для людей старшего возраста. Этот праздник учит молодых людей уважать старших, уметь помочь человеку в трудную минуту понять, что такое добро и

зло, задуматься о своем здоровье пока молодой и помочь слабому, учит любить окружающую природу и всех, кто живет на Земле.

Мусульманские праздники - неотделимая часть исламских канонических обрядов, таких как паломничество, молитва, пост или раздача милостыни.

Наиболее значимый для мусульман праздник, известный под тюркским названием Курбан-байрам - праздник жертвоприношения. Над священным приготовлением к закланию читается молитва. Мясо варят и съедают за общей трапезой. Мусульманин, совершив заклание, не должен скупиться на угощение, необходимо обязательно накормить бедных и голодных. В Курбан-байрам и последующие три-четыре дня наносятся визиты к друзьям и родственникам, преподносятся разнообразные подарки. В каждом доме мусульманина в праздник Курбан-байрам любой человек, зашедший в дом, не выйдет, не отведав праздничного угощения.

Повседневный быт удмуртской крестьянской семьи определялся земледельческим трудом и годовым сельскохозяйственным календарем. Они влияли на формирование и поддержание обычаев, проведение обрядов и праздников, обусловили систему воспитания подрастающих поколений и передачу этнокультурных традиций.

Существенную сторону составляли семейные обряды: сватовство (нья куран), свадьба (Сюан, ярашон, борысь келян), рождение ребенка (нуны сюан), новоселье (мумы кор жутон (ви́ро), корка пырон, корка туй), проводы в армию (пи келян), погребально-поминальные (кулэм ватон, кисьтон, буре вайон), угощение родственников осенью первым урожаем и забитие первой живности (виртырем сиен), жертвоприношение умершим (йыр-пыу сётон) и другие.

Большое место в жизни удмуртской деревни наряду с семейными торжествами занимают календарно-обрядовые праздники. Они связаны с важнейшими этапами сельскохозяйственных работ, например, началом и окончанием весенней посевной, сенокоса, уборки урожая.

Многие из этих праздников в Алнашском районе проводятся и сегодня.

Праздник Гырон быдтон - окончание посевных или пахотных работ наиболее популярен у жителей Алнашского района. Постоянного срока проведения этого праздника нет. В деревне Нижний Сыръез Алнашского района все жители о начале праздника предупреждаются за две недели. Жители начинают созывать в гости всех близких и дальних родственников. В то время, когда пожилое поколение готовится на моление, молодежь проводит время в спортивных состязаниях, веселиться. Вечером пожилые люди устраивают моление с чтением удмуртских молитв – заклинаний (куриськон) и жертвоприношение (забивают быка или свинью). В советский период устроители праздника ходили по домам и собирали вещи (полотенца, куски ткани) на подарки после состязаний. В настоящее время фермеры, частные предприниматели вносят денежный вклад в проведение праздника.

На второй день праздника в три часа утра разводят костры, и самые опытные повара деревни, в больших котлах начинают готовить угощения: кашу и суп с мясом. К десяти часам утра, когда угощение готово, постепенно начинает собираться народ – праздник начинается. Пожилые уважаемые жители деревни молятся и оповещают о начале торжеств.

Первое слово предоставляется главе администрации, который поздравляет всех собравшихся с праздником, вручает призы лучшим труженикам в весенних работах и дает напутствие на проведение дальнейших летних полевых работ. После этого начинается вступление ансамбля пожилых с песни обряда окончания сева.

Гершыд гур.

Гершыд но юонъёсмы
Азьпал зечаръёссэ мед сётозы
Кизем но пальккем юосмес
Зечкын кие-пыдэ медсётозы.
Зеч зордэ,
Зеч гудыридэ,
Зеч тылобурдодэ,
Сиён-юонлы мед сётозы.

Песня обряда окончания сева.

Пусть праздник веселый «гершыд»
Весенний нам сев дарит.
Пусть добрые всходы пошлет,
Зерно - урожаем вернет.
Дождя проливного,
И грома, и света,
Удачной охоты
И теплого лета
Пусть праздник «гершыд»
Нам пошлет.

Затем ансамбль знакомит молодых и гостей с другими своими песнями и хороводами.

Следующие выступления ансамбля среднего возраста. Участники ансамбля благодарят пожилое поколение. Начинают выступления с песни, которая прославляет Родину, Удмуртию и деревню, где имеются такие слова: «в какие дали не пойдешь, какую красоту ты не увидишь, но ноги сами приведут тебя домой, и ты поймешь, что нет на свете краше и дороже родных полей, лесов, рек и народа. Тебя здесь всегда поймут, поддержат и помогут в трудную минуту».

Праздник способствует осознанию, что человек не один, что способствует единению.

Завершение выступления этого ансамбля – сигнал к выступлению молодежи. Молодежь через песни и танцы показывают, что поддерживают своих родителей, уважают бабушек, но сами не отстают умениями от них.

Следующая часть праздника – это спортивные состязания (отдельные для всех возрастов).

После этих состязаний даже проигравшие не остаются без приза. Участников бывает много, состязания проходят весело. После спортивных игр начинают бесплатно раздавать, суп, кашу, хлеб. Жители и гости знают, что угощения будет много и для всех, поэтому приносят с собой посуду под угощения на празднике и для того, чтобы взять с собой, поэтому в этот день дома еда не готовится и день полностью посвящается отдыху. Бедным и малоимущим стараются угощения дать больше. На празднике люди дарят друг другу подарки, обмениваются угощением.

После трапезы водят хороводы, поют песни, танцуют люди всех возрастов и национальностей.

В деревне несколько семейств, объединив свои силы и возможности, сообща заготавливают сено, занимаются посадкой картофеля, убирают урожай, поставляют его на рынок. Помогая друг другу, сельские жители умеют работать и отдыхать, искусно организованный отдых также является одним из элементов помощи: человек отдыхает в кругу близких и людей.

Таким образом, помочь нуждающемуся в любой ситуации учат обычаи и традиции народов, проживающих на территории Удмуртской республики.

Вышеописанные межнациональные модели помощи и взаимопомощи, существующие в Алнашском районе, требуют дальнейшего осмысления.

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО КУРСА

Сегодня основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Многие из них невозможны без сформированного теоретического мышления, обладающего силой и гибкостью, конструктивностью и критичностью.

В последнее время интерес проектировщиков, разработчиков и исследователей развивающего обучения переместился с формирования основ теоретического мышления в младшей школе к проблеме продолжения развивающего обучения в подростковом возрасте и создания целостных предметных программ. Сегодня обнаружено, что на начальном этапе основной школы (5-6 класс) дети с удовольствием занимаются познанием природы, т. е. в этом временном отрезке жизни выявлена существующая у большинства детей предрасположенность разбираться в многообразии природных явлений. Поэтому, на наш взгляд, реализацию любого из созданных курсов «Естествознание» всегда сопровождает ощущение успешности. Ситуацию можно сравнить с ролью игры в дошкольном возрасте. Успех игры педагога не беспокоит, ибо она приспособлена к имеющемуся уровню развития. Его волнует вопрос: какое содержание в нее вложить, чтобы она не просто способствовала, но и обеспечивала образование новых структур мышления, сделала возможным развитие памяти, восприятия? Мы находимся в таком же положении - предрасположенность обнаружена и возникает вопрос: что необходимо сделать в этом возрасте, чтобы получить хорошую стартовую основу, позволяющую без особых трудностей продолжить свое образование,

добиться наилучших результатов в старшем звене школы? Как должен быть построен процесс обучения в этом возрасте, который обеспечивал бы существенное психическое развитие младшего подростка, не только косвенно, но и прямо способствовал формированию у него основ теоретического мышления?

Существует, конечно, более чем один ответ на эти вопросы. В данной статье предпринята попытка анализа основ проектирования процесса формирования теоретического мышления у младшего подростка при изучении естественнонаучного курса.

Чтобы изложенное имело смысл для читателя, нужно, прежде всего, определить понятие «теоретическое мышление». Мы будем говорить о мышлении человека как о деятельности по решению задач. Поэтому тип мышления и уровень его развития у школьников целесообразно характеризовать с точки зрения того, какие способы решения познавательных задач и в какой степени им освоены.

В нашем случае необходимо знать особенности теоретического способа познания, выделенные в философии. При теоретическом познании человек выполняет особые познавательные действия:

- а) моделирует изучаемое явление;
- б) анализирует роль условий в его существовании;
- в) рефлексивует характер собственных познавательных действий [1, с. 43].

В расчете на развитие именно этих познавательных действий мы будем проектировать процесс формирования теоретического мышления у младшего подростка.

Анализируя научно-педагогическую литературу, можно констатировать наличие общепринятой точки зрения: для интеллектуального развития опыт деятельности в области современной науки является мощным средством. Поэтому одним из основополагающих принципов проектируемого процесса формирования теоретического мышления становится *усвоение научного метода познания, который рождается вместе с научным знанием* [8, с. 12].

Весь мощный потенциал научного метода в интеллектуальном развитии может быть реализован при неременном требовании: знания должны

добываться в ходе исследовательской деятельности, а не даваться в готовом виде. *Для соединения процесса усвоения научного метода с процессом формирования теоретического мышления необходима разработка содержания учебного предмета таким образом, чтобы новые умозаключения ученика были результатом творческого решения проблемы. "Учение - есть акт открытия" [9, с. 97].*

В исследовательской деятельности младшего подростка теоретически возможно осуществление одного из двух подходов в исследовании: от частного к общему (индуктивный подход) или от общего к частному (дедуктивный подход). В индуктивном подходе предписано двигаться от конкретных наблюдений и экспериментов к поиску сущности явлений. А открытие совершается путем создания новой теории на основе догадки о существовании связи опытных фактов, которые до этого были разрозненными. В дедуктивном подходе исследование начинается с обнаружения в реальности простых и самоочевидных истин, из которых выводят более сложное знание с помощью логических рассуждений. В этом случае открытие совершается путем логического анализа существующей теории.

Значит, научное знание при дедуктивном подходе добывается путем связного, последовательного рассуждения, в котором каждая последующая мысль логически вытекает из предыдущей, зависит от предыдущей и обуславливает последующую. Знание при индуктивном подходе, получается скачком, его этапы отчетливо не выражены и думающий не может сразу рассказать о том, как он пришел к полученному решению, этот путь остается неосознанным, логическое обоснование интуитивной догадки приходит позже.

При построении процесса формирования теоретического мышления у младшего подростка мы должны организовать исследовательскую деятельность так, чтобы она вела к усвоению одного из этих подходов. По мнению Н.А. Менчинской, так как ни один подход, как таковой, не имеет, сам по себе, преимущества перед другим, следовательно, выбор его должен определяться не его абсолютной ценностью, а возрастными особенностями учащегося и природой самого знания [7, с. 19].

Природа научного знания

Говоря о природе научного знания, еще в 16 в. Ф. Бэкон подчеркивал: "научное знание проистекает из целенаправленно организованного опыта, эксперимента" [6, с. 34].

С одной стороны, данные эксперимента являются началом научного познания. С другой стороны, они представляют собой конечный результат некоторого сложного познавательного процесса, уходящего своими корнями в жизненный опыт детства, основанного на чувственном отражении окружающего мира. Поэтому в чувственном познании объектов рождаются элементы научного познания, а знания, рожденные в процессе повседневной деятельности ребенка, создают предпосылки для появления элементов научного знания. Это позволяет сформулировать одну из основных закономерностей формирования научных знаний: усваиваемое в учебной деятельности научное знание опосредуется предшествующим опытом учащегося.

Улучшение уровня жизни привело к ограничению общения человека с природой. Его оказалось недостаточно, для того, чтобы имеющийся эмпирический опыт позволил накопить минимальный набор фактов, не вызывающих сомнений, необходимый в дальнейшем в качестве опоры при получении научного знания дедуктивным подходом. По той же причине сегодняшнему выпускнику начальной школы не удастся сформировать основные понятия, которые мы "получаем в природе прямо чувствами", и развить их до возможности построения естественнонаучной теории.

Нехватка эмпирического опыта у младших подростков не позволяет им получить научное знание в исследовательской деятельности, в котором дедуктивная сторона рассуждений является ведущей.

Возрастные особенности младшего подростка

Чтобы процесс овладения научным методом оптимально способствовал развитию теоретического мышления учащихся, требуется решить проблему соответствия выбранного подхода в исследовании возрастным психологическим особенностям учащихся. В связи с этим, необходимо

понять, что нужно делать в этом возрасте, чтобы добиться наилучших результатов в развитии теоретического мышления.

В теории периодизации психического развития ребенка, разработанной Д.Б. Элькониным, выпускник начальной школы (младший подросток) находится в критическом возрасте на границе этапов "младшего школьного возраста" (7-11 лет) и "подросткового возраста" (11-14, 15 лет). Положение младшего подростка в критическом переходном возрасте оказывает существенное влияние на понимание особенностей проектирования процесса формирования теоретического мышления на этом этапе развития. Оно должно претерпеть серьезные изменения по сравнению с аналогичными образцами, разработанными для стабильных периодов развития "младшего школьного возраста" и "подросткового возраста".

Отечественные психологи указывают на следующие особенности типов возрастов. Содержанием развития в критические периоды является субъективация новообразования предшествующего стабильного перехода [3, с. 24]. Иными словами, как утверждают психологи, в стабильные периоды новообразование формируется, но лишь объективно, его может обнаружить сторонний наблюдатель (учитель), для ребенка же этого новообразования еще нет, – в том смысле, что ребенок сам еще этой способностью не владеет. Для ее обнаружения самим ребенком, для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия, если же они отсутствуют, то способность не обнаруживается. Поэтому в школе должно быть организовано некоторое образовательное пространство, в котором школьникам была бы предоставлена возможность исследовать, проверить, обнаружить для себя те новообразования, которые должны были возникнуть раньше, узнать, годятся ли они для иных условий. Только после таких испытаний новообразование выступит как субъективная характеристика, станет способностью самого субъекта, а не принадлежностью деятельности в которой оно возникло.

Исходя из вышеизложенного, младшему подростку для субъективации новообразования предшествующего стабильного периода младшего школьника

нужно создать среду, где будет построено детское действие как проба относительно этой среды. Тем самым будут созданы условия для развития ребенка в этом критическом переходе.

Одним из основных психических новообразований младшего школьного возраста являются овладение основами теоретического мышления. В этом возрасте формируются такие важные познавательные действия, как:

а) Содержательный анализ свойств объекта, с которым действуют учащиеся [6, с. 18]. Содержание любого сложного действия составляют операции. Термином "операция" обозначается способ выполнения действия [5, с. 8]. С.И. Рубинштейн называет операции как акты или звенья, на которые распадаются действия ... Поскольку их результат не осознается как цель, они не являются самостоятельными действиями [10, с. 5]. Выделяя содержание сложного действия, необходимо описать операции, которыми действие осуществляется.

В учебно-познавательной деятельности содержательный анализ свойств объекта реализуется через следующие познавательные операции:

- выделение объекта изучения;
- выбор единицы наблюдения;
- описание объекта изучения через его свойства;
- умение выбирать средство и способ зафиксировать нужное свойство [10, с. 7];

б) Планирование или мысленный эксперимент, позволяющий учащимся мысленно построить цепочку действий, а затем слитно и безошибочно их выполнить [6, с. 10]. По результатам исследования О. Францена, на этапе моделирования у младшего школьника получаются схемы за счет постоянного обращения к натурализации. Данные схемы всего лишь чертежи, зрительные опоры, они чаще всего не становятся моделями (знаковой конструкцией) [10, с. 143];

в) Рефлексия, которая обнаруживает себя через:

- знание о своем незнании, умение отличить известное от неизвестного;

- умение в недоопределенной ситуации указать, каких знаний и умений не хватает для успешного действия;
- умение критично, но не категорично оценить способы и действия других людей [6, с. 9].

Как теоретические соображения, так и экспериментальные исследования позволили представителям теории развивающего обучения утверждать, что процесс формирования описанных познавательных действий не удастся завершить в рамках младшего школьного возраста [3, 5, 6]. Выпускник начальной школы, успешно прошедший младший школьный возраст, может легко выдвигать идеи, делать предположения (потребность есть), но ему чаще всего не удастся довести эти предположения до уровня гипотезы (задача не появляется), тем более осуществить ее проверку. Дети могут выделить существенное отношение, но не могут самостоятельно, без помощи учителя, проконтролировать и оценить его существенность в соответствии с данными задачи. Младший школьник уже способен держать в фокусе внимания несколько признаков или свойств проблемной ситуации, использовать логические правила, но при этом нуждается в конкретном объекте для поддержания процесса мышления и может отслеживать лишь конкретно представленные отношения [5, с. 28].

По мнению А.Б. Воронцова, к концу младшего школьного возраста учащиеся в совместной деятельности только конструируют познавательные действия анализа, моделирования и рефлексии, а вот для того, чтобы попробовать ими как следует "поработать", у них не остается времени. Младшие школьники могут осуществлять их только с конкретными реальными объектами и испытывают трудности при оперировании образами, знаками [5, с. 30-31]. Аналогичной точки зрения придерживается А.З. Зак: "На выходе из этого возрастного периода для учащихся характерно преобладание наглядно-действенной и наглядно-образной форм мышления" [5 с. 86]. Поэтому в исследуемом возрасте необходимо создать условия, при которых учащиеся

имели бы возможность опробовать сконструированные в начальной школе интеллектуальные действия.

Поэтому, на данном этапе естественнонаучного образования, на наш взгляд, несвоевременно начинать освоение научного метода с опорой на дедуктивный подход в исследовательской деятельности. Логические структуры мышления еще не развиты. В этом случае происходит несовпадение психологического возраста с той формой мышления, которая необходима при дедуктивном исследовании.

Если говорить о характере мыслительной деятельности при индуктивном подходе к исследованию, то здесь определяющей является способность интуитивного нахождения принципа решения проблемы. А в интересующем нас возрасте "способность к интуиции опережает в своем развитии способность к логическим умозаключениям" (Т. Рибо) [10, с. 34],

С психологической точки зрения, в этом возрасте первоначальное проведение экспериментального исследования с последующим переходом на дедуктивную сторону рассуждений уместно потому, что способствует развитию интеллектуальных формально-логических функций, "находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития", таких как: выдвижение проверки гипотезы, планирование своей деятельности и, размышления о возможностях, которые не даны непосредственно.

Таким образом, третий принцип, лежащий в основе проектирования процесса формирования теоретического мышления у младшего подростка, мы формулируем так: *нехватка эмпирического опыта, неразвитость логических процедур мышления у младшего подростка позволяют нам отдать предпочтение индуктивному подходу в исследовании с постепенным наращиванием доли логических операций.*

Итак, при построении процесса формирования теоретического мышления у младшего подростка мы будем исходить из следующих положений:

1. Объектом изучения является научный метод познания, который рождается вместе с научным знанием;

2. Научный метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над материалом уже открытого и готового знания. Исследование является основной частью учебной деятельности учащихся;

3. Нехватка эмпирического опыта, неразвитость логических процедур мышления у младшего подростка позволили нам отдать предпочтение экспериментальному подходу в исследовании с постепенным наращиванием доли логических операций.

Литература:

1. Булатов М. А. Логические категории и понятия. Киев: Наук. думка, 1981. 234 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. 695 с.
3. Воронцов А.Б. Истоки деятельностной педагогики// Феникс, 2000, Вып. 7-8. с. 20-34.
4. Бэкон Ф. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1971. 590 с.
5. Давыдов В.В., Репкин В.В., Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Цукерман Г.А. Проект концепции российского начального образования// Феникс, 2001, Вып. 7-8. с 7 - 15.
6. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 151 с.
7. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственное развитие школьника. М.: Педагогика, 1989. 216 с.
8. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. М.: Просвещение, 1975. 272 с.
9. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. 194 с.
10. Францен О. Оформление учебной деятельности как условие ее усвоения/ Образование 21 века: достижения и перспективы Международный сборник теоретических методических и практических работ по проблемам образования. Рига: "Эксперимент", 2002. с. 143-145.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ

В практической деятельности высшего учебного заведения в настоящее время решаются вопросы повышения качества образования. Руководители и специалисты вузов, профессорско-преподавательский состав по-разному трактуют и понимают категорию «качество образования».

Проанализируем научные толкования понятия "качество образования".

Слово "качество" производно от слов "как", "какой", "обладающий какими свойствами". В практике обычно пользуются одной из двух трактовок - философской или производственной.

Философское понимание качества образования связано с отличием образования от других социальных явлений, систем, видов деятельности (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.). Фактически, это – синоним термина "образование", поскольку речь идет о его сути.

Понятие "качество образования" в его философской интерпретации может быть применено и к различным моделям образовательной практики. Например, система Монтессори, обычная классно-урочная или предметно-групповая (преподавание ведется в одной параллели не в рамках класса, а в группах углубленного, обычного и облегченного вариантов программы по каждому предмету), - это образование разного качества, причем констатация не несет в себе никаких оценок (что хуже, что лучше), она фиксирует разное качество, разные свойства, так же, как красное и синее, что не означает хорошее или плохое.

Наибольший интерес для нас представляет трактовка понятия "качество образования" как "качество продукции", как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Набор этих

свойств и кладется в основу спецификаций на продукцию, эталонов, стандартов.

При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции:

- 1) наличие у нее определенных свойств;
- 2) рассмотрение их ценности не с позиций производителя, а с позиций потребителя.

В словаре понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании (Полонский В.М. М, 1995. С. 20) "качество образования выпускников" трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

Положительным является то, что качество увязано с планируемыми целями.

В брошюре "Концепция управления качеством образования" (Пермь, 1997. - С. 14) дается несколько иная трактовка исследуемого нами понятия: "Под качеством образования будем понимать определенный уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения".

В целом мы считаем, что трактовка исследуемого понятия верная, но небезупречная, поскольку требует дополнительных разъяснений и комментариев.

Мы положительно оцениваем требование опираться на индивидуальные возможности студента, однако дополнение "в соответствии с целями обучения и воспитания" требует анализа. Текст может быть понят так, что цели обучения и воспитания ставятся независимо от возможностей студента и тогда качество должно определяться по меньшей мере по двум параметрам или необходимо соотнести цели обучения и воспитания с возможностями студента. Задача вышеназванного почти не разрешима (механизмы интеграции в науке не разработаны); кроме того, цели должны ставиться не сами по себе и не вне студента, а именно исходя из максимальных возможностей студента в

зоне его ближайшего развития. Ситуация, при которой поставленные преподавателем цели не достигаются из-за того, что интеллектуальные и другие возможности студента ограничены.

Обращаем внимание на то, что в анализируемом понятии справедливо утверждается необходимость определения качества образования на различных этапах образовательного процесса, т.е. в начале темы, ее середине и конце, например; или в конце полугодий, триместров, года; в конце каждой ступени образования, каждого учебного года.

В широко известной в России книге С.Е. Шишова и В.А. Кальней "Мониторинг качества образования в школе" (М., 1998. - С. 78) качество образования определяется как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

В той же книге дается еще одно определение: "...под качеством образования понимается степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг" или "степень достижения поставленных в образовании целей и задач", что является достаточно общим определением этого понятия".

Под качеством образования понимается также совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих студентов, общества, заказчиков на образовании. Современное понимание анализируемого понятия не имеет ничего общего с бытовавшим в годы застоя пониманием качества как отношения числа студентов, получивших при аттестации хорошие и отличные оценки, к общему

числу студентов (в процентах). Сам факт введения представлений о качестве образования означает существенный шаг вперед по сравнению с ситуацией, при которой либо вообще не интересуются результатами образования, либо довольствуются объемными, "охватными", количественными характеристиками результатов... Некоторые важные требования к качеству образования (как правило, в части, относящейся к результатам, легче поддающимся измерениям и формализации) составляют основу образовательных стандартов, хотя в настоящее время подход к формулированию стандартов является по преимуществу количественным, а не качественным. Представляется, что в связи с качеством образования каждое образовательное учреждение призвано решать следующий комплекс задач:

1) моделирование (на основе анализа существующих достижений, проблем и прогноза перспективных требований); желаемого, достойного уровня качества образования (что фактически означает не что иное, как построение моделей выпускников);

2) обеспечение такого функционирования образовательной системы и вуза в целом, которое в свою очередь обеспечивает достижение заданного уровня качества (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального качества образования от требуемого);

3) обеспечение повышения качества (что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество);

4) диагностирование имеющегося уровня качества образования. В практике современного вуза эти задачи пока решаются неравномерно и несистематично, причем наиболее важной задаче - повышению качества - пока не уделяется должного внимания, а задача диагностики и мониторинга нередко становится самоцелью, хотя мониторинг при всей его значимости и необходимости сам по себе качество образования не повышает.

Кроме того, понятие "качество образования" часто сопряжено с понятием "образованность", которое понимается как важнейшая итоговая характеристика грамотного управления образовательным процессом. Одновременно образованность является и обобщенной характеристикой выпускника, отражает степень развитости его личности в широком понимании этого слова. Нередко термины "образованность" и "качество образования" употребляют как синонимы.

Для эффективного управления, принятия обоснованных решений по управлению качеством образования на уровне образовательного учреждения необходимо обладать надежной и достоверной информацией о ходе образовательного процесса.

Получение такой информации возможно при осуществлении мониторинга.

Образовательный мониторинг - форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития.

Содержание мониторинга в образовательном учреждении (ОУ) должно определяться администрацией в зависимости от целей и конкретных задач. Администрации предстоит разобраться в обилии фактов, провести их сортировку, отсеять несущественное, выделить главное, оценить с точки зрения их влияния на ход и результаты образовательного процесса и затем принять наиболее обоснованные и оптимальные решения.

Построение системы мониторинга предполагает стандартизацию инструментария, способов обработки, интерпретации результатов.

Попыткой такой стандартизации инструментов оценки качества деятельности ОУ является разработка системы показателей деятельности ОУ. Параметры деятельности ОУ, которые могут быть подвергнуты оценке.

Результаты управления качеством образования включают:

- выполнение требований ГОСов образовательными учреждениями;
- соблюдение интересов обучаемых (образование по выбору,

разноуровневое, дополнительное и т.д.);

- показатели инновационной и экспериментальной деятельности ОУ;
- творческие достижения студентов (олимпиады и конкурсы уровня выше субрегионального);
- выполнение целевых программ развития образования;
- кадровую обеспеченность образовательных учреждений.

Ключевым звеном в управлении качеством образования является образовательное учреждение, обновляющее и развивающее содержание образования в соответствии с диагностично поставленными целями ОУ:

- согласно Закону РФ "Об образовании" именно образовательное учреждение несет ответственность за качество образования своих выпускников;
- традиционной является связь качества образования человека с учебным заведением, которое он закончил;
- образовательное учреждение может в конкретных условиях корректировать свою деятельность для достижения оптимального качества образования;
- образовательное учреждение имеет достаточную самостоятельность для решения проблем качества образования.

Оценку качества деятельности образовательного учреждения как центрального звена системы управления качеством образования можно производить по следующим параметрам:

- достижение поставленных образовательным учреждением целей;
- выполнение требований государственных образовательных стандартов;
- реализация индивидуальных возможностей студентов.

Именно на уровне образовательного учреждения может быть реализована основная триада комплексного управления качеством образования, связанная с условиями, процессом и результатами образовательной деятельности.

Деятельность образовательного учреждения по управлению качеством образования включает в себя:

- проведение проблемного анализа состояния образовательного процесса по обратной схеме: результаты – образовательный процесс – условия;

- определение цели деятельности вуза, цели преподавания по каждому предмету или образовательной области и разработка проектов (программ) деятельности по достижению поставленных целей;
- разработку на основе госстандартов учебного плана, образовательных программ, согласование по вертикали и горизонтали единых требований к оцениванию учебных достижений студентов по предметам и образовательным областям;
- разработку системы текущей и итоговой диагностики хода и результата образовательного процесса;
- создание системы научно-методического обеспечения образовательного процесса;
- организацию системы повышения квалификации руководителей по вопросам управления качеством образования;
- разработку системы стимулирования качества образования на всех уровнях: студент - преподаватель - руководитель;
- организацию системы сбора данных, информационных потоков, обработки и анализа информации, принятия на их основе управленческих решений;
- регулярное соотнесение достигнутого уровня качества образования с достижениями других образовательных учреждений.

Таким образом, оценка качества образования может выполняться образовательным учреждением по разработанным и внедренным в вузе методикам. Одной из версий такой оценки является разработанный и внедренный «Стандарт. Система управления качеством образования в Институте экономики и управления ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет».

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ЛЕКЦИИ-ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ И АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В системе подготовки будущих специалистов важное место занимают лекции, которые в определенной степени связаны с сообщением необходимой информации. При этом, характер информации в зависимости от конкретной дисциплины может быть разным: вербальным, включать элементы статичной (фото, схемы и т.д.), аудио и видеоинформации, что предъявляет значительные требования к качеству и наглядности представляемой информации. В этом плане определенное место на сегодняшний день должны занять мультимедийные лекции-презентации, позволяющие одновременно использовать текст, звук, фото и видеоинформацию.

Развитие современных информационных технологий и соответствующие программные средства вполне могут удовлетворить потребности преподавателя в решении данной задачи. Большие возможности в подготовке мультимедийной лекции-презентации предоставляет программа Microsoft PowerPoint, а также программы, связанные с созданием и обработкой графической, аудио- и видеоинформации.

В подготовке и реализации мультимедийной лекции-презентации можно выделить три взаимосвязанных этапа:

- создание отдельных файлов с элементами графики, аудио и видео информации, а также текстовое сопровождение предстоящих слайдов;
- монтаж лекции-презентации на основе программы Microsoft PowerPoint;
- непосредственное проведение мультимедийной лекции-презентации.

На первом этапе для создания видеоинформации могут широко использоваться цифровые видеокамеры и программы (Windows Movie Maker, Adobe Premiere, Pinnacle Studio, Ulead VideoStudio, Sony Vegas и др.),

позволяющие производить захват, редактирование и вывод видеоинформации на различные носители (CD, DVD, видеопленку), что значительно облегчает работу по созданию дидактических материалов с включением видеоинформации.

Получают распространение и цифровые фотоаппараты, позволяющие создавать различные наглядные пособия в виде статических изображений, размещать их в дополнение видеоинформации или использовать самостоятельно в презентациях и в других программно-педагогических средствах. Для обработки графической информации широко используется программа Adobe Photoshop.

Существенное значение в подготовке лекций-презентаций имеет звуковое и музыкальное сопровождение. Для создания таких материалов могут использоваться самые различные средства и программы: Sound Forge, WaveLab, CoolEdit, Adobe Audition и др.

Наличие специально подготовленных файлов с аудио, видео и графической информацией позволяет перейти ко второму этапу и создавать слайды для мультимедийной лекции-презентации с использованием программы Microsoft PowerPoint.

Непосредственная реализация, то есть демонстрация мультимедийной лекции-презентации обычно осуществляется с помощью мультимедийных проекторов. В небольших аудиториях для этой цели могут использоваться и DVD-проигрыватели, а также обычные компьютеры сравнительно большим монитором.

Анализ работы по созданию и проведению мультимедийных лекций-презентаций показывает, что значительно повышается доступность, наглядность и интерес занимающихся к их проведению. В определенной степени облегчается работа самого преподавателя, несколько изменяются его функции.

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Нести ответственность — значит принять на себя все последствия совершаемых поступков, в полном смысле слова расплатиться за них. Жан Поль Сартр, полагавший человека существом абсолютно свободным в выборе, усматривал одну-единственную моральную норму, которой должны с необходимостью подчиняться люди — это ответственность за всякий свободный выбор.

Ответственность связана со свободой и всегда сопровождает ее. В некотором смысле ответственность действительно есть ответ, отклик на вызов, который бросает нам конкретная ситуация, и на запрос со стороны другого человека. Вести себя ответственно — значит быть способным активно действовать со своего места, поступать согласно логике событий, понимая и осознавая, как отзовутся твои действия на тебе и на других. Это значит предвидеть (чувствовать, схватывать) последствия каждого своего шага и стремиться предотвратить возможный негативный ход событий. Ответственное поведение в этом смысле — поведение разумное и в хорошем смысле слова расчетливое.

На чем основано ответственное поведение? На этот вопрос дал ответ русский философ и культуролог XX в. М.М. Бахтин. Он пишет о том, что каждый человек занимает единое и единственное место в бытии. Таким образом, Я — уникальная точка, никто не может в каждый конкретный момент заменить меня на моем месте.

Нести ответственность — значит принять на себя все последствия совершаемых поступков, в полном смысле слова расплатиться за них. Ж.П. Сартр, полагавший человека существом абсолютно свободным в выборе, усматривал одну-единственную моральную норму, которой должны с

необходимостью подчиняться люди — это ответственность за всякий свободный выбор.

Формирование ответственности, понимаемой в нашем исследовании как важнейший компонент структуры личности, является актуальной и недостаточно изученной проблемой педагогики высшей и средней школы.

Актуальность ее определяется особенностями современного этапа социально-экономического развития нашей страны, радикальными изменениями во многих сферах жизни общества, в том числе и в сфере образования. Современная модель развития страны предполагает решение стратегических задач по формированию демократических общественно-государственных отношений, переходу к рыночной экономике. Основные тенденции в сфере образования отражены в «Стратегии модернизации образования», где указывается, что на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем раньше, свободой и ответственностью, способный гибко реагировать на все жизненные изменения. Данные тенденции являются отражением влияния мирового сообщества, следствием глобализации.

Одно из наиболее активно развивающихся движений в мировом пространстве образования – продуктивное образование. В основе данного метода лежит принцип «learning by doing - обучения через деятельность», который был впервые сформулирован Джоном Дьюи и реализован в практике многих альтернативных, образовательных систем. Как показало исследование, в настоящее время все больше российских школ ориентируются в своей деятельности на данный метод обучения.

Группа участников проекта – не закрытый класс. Это коллектив, сформированный на добровольных началах и заинтересованный в добросовестной работе каждого, что способствует формированию не только личной ответственности, но и общественной. Благодаря этому способу учащиеся становятся успешными и целеустремленными в достижении

собственных задач образования, учатся самостоятельности, и ответственности за свои действия и поступки.

В процессе обучения по данному методу учащиеся включаются в межролевое и межличностное общение, связанное с такими видами деятельности, как познавательная, трудовая, художественная, спортивная, оздоровительная, ценностно-ориентировочная и свободное общение. Однако, выделяя в каждом из названных видов деятельности духовно-нравственную сторону, мы можем объединить их в один и определить его как духовно-нравственную деятельность.

В связи с этим, каждый из названных видов деятельности может быть сориентирован педагогами на осознание, переживание, творческую переработку и усвоение учащимися нравственного опыта предшествующих и настоящего поколений, созидание собственного опыта ответственного поведения.

Само по себе общение, в котором происходит обмен духовными ценностями, объективно выступает в качестве одного из видов духовной деятельности. На наш взгляд, именно в духовно-нравственной деятельности и общении, прежде всего, постигается сущность другого человека, формируется и проявляется отношение к нему, развивается чувство ответственности человека за другого человека и самого себя.

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Становление постиндустриального культурного пространства предполагает гуманизацию и гуманитаризацию содержательных компонентов образования на основе идеи самоценности личности обучающихся, их права на свободное самоопределение, возможно полную реализацию способностей и удовлетворение образовательных потребностей.

В современном контексте социальной действительности возникает необходимость разработки новых парадигм образования и подготовки на их основе профессиональных педагогических кадров, способных эффективно функционировать и осуществлять свою деятельность в новых социокультурных условиях. Современная система образования традиционно анализируется в контексте общемировой тенденции становления и развития постиндустриальной культуры как очередного этапа культурогенеза, при этом отмечается исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, соответствующей индустриальной культуре. Таким образом, перед обществом в целом и перед педагогической наукой, в частности, ставится задача приведения всех структурных звеньев системы образования в соответствие с признаками постиндустриальной культуры. Человек XXI века стоит перед задачей соединить, осмыслить в единстве – не сводя друг к другу – разные, прямо противоположные смыслы бытия, предельно всеобщие и единственные смыслы – «восточный и западный; нововременной и современный ...» (Библер В. С.).

Одной из особенностей современного общественного развития являются интеграционные процессы во всех сферах жизни, что выражается в интенсификации международного сотрудничества, культурного взаимовлияния различных народов и стран. Как отмечал М. М. Бахтин,

«... культура только в глазах другой культуры раскрывает себя глубже и полнее», соответственно, все более актуальными становятся идеи о том, что воспитание и образование в современных условиях должны быть ориентированы на осознание единства мирового сообщества, чувства национального патриотизма и самосознания, опираться на ценности, достигнутые представителями различных культур и этносов. (Бахтин М. М., Библер В. С.).

По мнению В. С. Библера, одного из авторов концепции диалога культур, в истории человеческого мышления наиболее плодотворными часто оказывались те направления, где были представлены два различных способа мышления. По мнению исследователя, эти различные способы мышления имеют свои корни в различных областях человеческой культуры, или в различных временах, в различной культурной среде. Он писал: « ...Если они действительно сталкиваются, если, по крайней мере, они так соотносятся друг с другом, что между ними устанавливается взаимодействие, то можно надеяться, что последуют новые и интересные открытия». (В. С. Библер).

Преображая мир в целостный социум, глобализация изменяет меру оценки «своих» и «чужих». Если раньше непонятное и неприемлемое не затрагивало нас напрямую, то сегодня оно близко, и, соответственно, требует незамедлительной реакции. Высокая плотность сети глобальных международных, межгрупповых и межличностных связей не позволяет уклониться от контактов, оставаться безразличным или нейтральным. На смену холистическим представлениям, позволявшим определять и предъявлять объективные критерии для понимания того, что является общим благом, общим интересом и общей целью, ради которых различия могут быть преодолены или «сняты», приходят релятивизированные представления о безграничном многообразии, плюрализме, подчеркивающие значимость и самоценность различий, образующих самостоятельные звенья в рамках мировой культуры. Эти представления дают основания считать, что происходит смена парадигмы в оценке соотношения индивидуального и общего, частного и публичного, сходства и различий. Современная ситуация уже не просто требует ответа на

вопрос о том, как жить вместе, а о том, как эффективно функционировать, не утрачивая идентичности различий.

Существующие тенденции развития мирового поликультурного пространства актуализируют проблемы интеграции личности в системе мировой и национальной культур, а, значит, затрагивают, прежде всего, сферу межнациональных отношений. Как известно, человек формируется как личность, прежде всего, в определенной системе общественных отношений (в том числе и национальных), усваивая и присваивая принятые в обществе нормы и правила, которые в дальнейшем определяют его линию поведения и поступки, в том числе и при взаимодействии с представителями разных культур и ценностных ориентаций.

Учитывая гуманистическую направленность современной образовательной парадигмы, целесообразно говорить о том, что целью образования является способствовать становлению «человека культуры» – личности, обладающей универсальным мышлением, что находит свое отражение в способности обучающихся осуществлять социальное взаимодействие в многокультурном обществе, в овладении всем комплексом коммуникативного поведения как совокупности норм и традиций общения народа, той или иной лингвокультурной общности. Полагаем, что именно коммуникативное поведение позволяет в полной мере осознать тот факт, что язык, сознание, культура и менталитет находятся в постоянной взаимозависимости, отсутствие или игнорирование которых может негативно сказываться на ходе межкультурного диалога, в эффективной реализации которого сегодня заинтересованы представители всех известных культур.

Положение Э. Холла, основоположника теории межкультурной коммуникации, о том, что «поскольку культуре обучаются, то ее можно и преподавать» («If culture is learned, then this means that it can be taught») открыла путь для конкретного систематического и организованного «обучения» чужим культурам. Межкультурное обучение направлено на развитие навыков и способностей, которые помогают человеку успешно взаимодействовать с

представителями разных культур, как в бытовом, так и профессиональном контексте. При этом исследователи, занимающиеся проблемами поликультурного образования и межкультурной коммуникации, обращаются к такому феномену, как межкультурная компетенция. Под межкультурной компетенцией разными авторами понимается:

- «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» (Лукьянчикова М. С.; Садохин А. П. и др.);
- основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством осознания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения (Вторунина Ю. Л., Рот Ю., Коптельцева Г. и т. д.);
- умения преодолевать сформировавшиеся стереотипы (Смирнова Е. А. и др.).

Напомним, что первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в педагогическую жизнь различных стран в 60 – 70 е гг., были известны как многоэтническое образование (multiethnic education), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Впоследствии указанные многоэтнические перспективы претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в современное понимание мультикультурализма. Под мультикультурализмом мы понимаем подход к изучению культур разных народов, предполагающий изучение культуры как общественного явления в целом и формирование определенных качеств личности (уважение к людям разных национальностей, толерантность, эмпатия и т. д.). Поликультурное образование «видит» не только этническую неоднородность сообщества, но и неоднородность социальную, возрастную, религиозную, гендерную. Кроме того, поликультурный режим обучения был

призван выполнять регулятивную функцию, то есть распространять существующие в обществе ценности.

Поликультурное образование рассматривается нами как средство формирования многогранного целостного видения мира, способности оценить явление с позиции другого человека, желания к сотрудничеству, к взаимодействию. Поликультурное образование, по А. П. Лиферову, должно охватывать пять уровней личности:

- человеческие взаимоотношения, охватывающие межличностное общение, работу в группах, а также совместное принятие решений;
- культурное самосознание, когда осмысливается понятие «культура», осознание того, что каждый индивид является носителем определенной культуры, каждая из которых обогащает цивилизацию;
- поликультурное сознание: преодоление негативных стереотипов, предрассудков, знание истории и культуры различных этнических групп и народов, уважительное отношение к представителям различных культур. Способность оценить различные события с точки зрения представителя другой национальности или социальной группы;
- межкультурный опыт, в том числе адаптация к иной культурной среде;
- общественные действия, что означает распространение идей мультикультурализма.

Полагаем, что во многом существенный потенциал поликультурного образования определяется и его опорой на межкультурный компонент. Межкультурный компонент – явление многостороннее и предполагает изучение внутренних (коммуникацию между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних

(коммуникацию между представителями различных государств) аспектов различий в общении. Кроме того, межкультурные особенности общения охватывают различия межнационального, гендерного, социального, демографического, языкового и прочего порядка.

Обращение к зарубежному опыту реализации поликультурного образования, позволяет констатировать, что одним из средств гармонизации межнациональных отношений (одной из целей поликультурного обучения) является формирование культуры межнационального общения, под которой понимается совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей, и позволяющих эффективно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах (Шермухамедов С. К.). Культура межнационального общения предполагает признание самоценности любого человека. Это признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть. Как ментальная установка, она имеет два основных аспекта проявления: деятельностный (в формах поведения я людей, в их взаимодействиях) и коммуникативный (в формах межличностного, межгруппового и межнационального общения).

Обучение в поликультурном режиме, ориентация на диалог культур, позволяют системе образования выступать транслятором не только национальной, этнической культуры, но и средством приобщения подрастающих поколений к общечеловеческим ценностям, к мировому культурному пространству, равноправным компонентом которого является культура любого народа. Однако диалог культур, межнациональная коммуникация в условиях поликультурализма возможны лишь тогда, когда каждый из ее субъектов, осознавая свою самоценность и самодостаточность, видит, понимает и принимает ценности другого партнера в общении.

Для полноценной реализации концепции поликультурализма как государственной стратегии необходимы определенные изменения в нормативных документах; в частности, принцип культурного плюрализма должен быть заложен в государственных стандартах и учебных программах. Это, в свою очередь, позволит обеспечить эффективный «культурный обмен» между представителями титульных этносов и других национальных групп, и,

соответственно, будет создана необходимая безопасная образовательная среда, способствующая формированию у молодежи уважения и терпимости к различным ценностным ориентациям и типам мышления.

Полагаем, что межнациональное сравнение людей (отличающихся языком, культурой, традициями и т. д.) путем их сопоставления можно считать тем механизмом, посредством которого, и формируется образ представителя той или иной нации.

По мнению ряда исследователей, межнациональные отношения могут оказывать различное влияние на обучающихся. (Латышина Д. И. и др.) Гармоничные межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных культурах. Целенаправленное формирование культуры межнационального общения протекает тем успешнее, чем полнее учитывается влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социокультурная среда.

Межнациональное общение выступает, таким образом, как форма реализации межнациональных отношений на личностном уровне и предполагает определенную культуру отношений между людьми, умение адекватно решать межэтнические конфликты и эффективно взаимодействовать с представителями разных ценностных ориентаций.

Эффективность формирования культуры межнациональной коммуникации зависит от того, в какой степени обучающиеся вовлечены в совместную деятельность, способствующую развитию гуманных взаимоотношений, сплочению многонационального коллектива, что в свою очередь, требует преодоления конкретных негативных аспектов в поведении.

Важной стороной развития культуры межнационального общения является формирование толерантности.

При формировании культуры межнационального общения особое место занимает понятие «культура мира», что предполагает развитие у каждого человека понимания и принятия универсальных ценностей и моделей

поведения, необходимых, чтобы эффективно и гармонично взаимодействовать с собой, природой и обществом. Иными словами, «культура мира» достижима, если поставить цель перед обучающимися:

- развивать способность ценить свободу;
- развивать умение общаться, сотрудничать с « другими », открытость;
- стремиться к пониманию основ взаимодействия между людьми, народами и культурами;
- развивать навыки ненасильственного урегулирования конфликтов, умение вступать в диалог;
- стремиться к гармоничному сочетанию индивидуальных и коллективных ценностных установок;

Таким образом, анализ проблемы поликультурных тенденций в условиях модернизации образовательной системы позволяет сделать следующие выводы:

- глобальные изменения современности требуют формирование гражданина с навыками межкультурного и межгруппового общения. В связи изменяющейся структурой мира перед педагогикой стоит новая задача выработки путей решения проблем социальной стабильности и межнациональных отношений через мультикультурное образование;
- понимание и восприятие термина «мультикультурализм» предполагает различные этнические, социальные, культурные составляющие, игнорирование которых приводит к социальным и этническим конфликтам. Данное обстоятельство стимулирует и повышает актуальность обращения педагогов к проблемам формирования у подрастающего поколения межкультурной компетентности.

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Задаваясь вопросом о сущности филологической культуры будущего учителя-словесника в педагогическом пространстве, рассмотрим место данного компонента в системе педагогической культуры. В настоящее время понятие "педагогическая культура" непосредственно соотносится с понятием "профессионально-педагогическая культура", поскольку оба, как правило, раскрывают деятельность индивида, занимающегося педагогическим трудом. Несмотря на то, что содержание понятия "профессионально-педагогическая культура" видится более узким, нежели "педагогическая культура", признаем синонимичность обоих понятий.

"Педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания смены поколений, социализации личности, " – отмечает Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневичем (1, с.101). Близких взглядов на сущность педагогической культуры придерживаются М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, Г.Ф. Карпова, Е.Н. Шиянов и др.

В.А. Сластенин, понимая под итоговым результатом педагогического образования формирование у будущего учителя профессиональной культуры, определяет ее как "систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности" (2, с.10). "Профессиональное становление учителя, - пишет В.А. Сластенин, - можно трактовать как самоопределение личности в культуре" (там же).

Обратим внимание на трактовку педагогической культуры в индивидуально-личностном плане в исследованиях А.В. Барабанщикова, Г.Ф. Белоусовой, Н.Е.

Воробьева, Т.Н. Ивановой, Е.А. Соболевой. Педагогическая культура понимается данными авторами как проявление сущностных свойств личности педагога, профессиональной деятельности и общения преподавателя с обучающимися.

Особый интерес представляют для нас исследования, рассматривающие различные аспекты педагогической культуры. Так методологический аспект изучают В.А. Сластенин, В.В. Краевский; историко-педагогический аспект – А.К. Колесова; нравственно-эстетический аспект – Э.А. Гришин, Н.Б. Крылов, Д.С. Яковлев; коммуникативный – А.В. Мудрик, О.О. Киселева, Т.Н. Левашова, В.С. Грехнев; технологический аспект – М.М. Левина; духовный аспект – Н.Е. Щуркова, М.М. Мукомбаева, Ю.М. Рябов; физический аспект – М.Я. Виленский; дидактический аспект – А.Н. Утехина, Н.М. Фатьянова; методический аспект – И.Я. Лернер, М.И. Махмутов.

Сама последовательность перечисления компонентов педагогической культуры задает своеобразную иерархию. Размышляя о месте филологической культуры как составляющей профессионально-педагогической культуры учителя-словесника и являющейся культурой специальной, обратим внимание на место, которое отводится собственно специальной культуре в ряде педагогических исследований. Так, говоря о профессиональной подготовке учителя, В.А. Сластенин выстраивает уровни данной подготовки в следующем порядке: методологический, специальный, общепедагогический, психологический, профессионально-этический, дидактический, методический (2, с.8).

Однако ранее В.А. Сластениным задан несколько иной порядок требований к педагогу:

- а) гуманистическая, духовно-нравственная ориентация;
- б) владение современным знанием ребенка и умение с ним работать;
- в) способность видеть область науки, в которой педагог является специалистом, в системе современного знания и культурной практики (там же, с.7).

В.Г. Щедровицкий отводит собственно квалификации место над профессиональной или специализированной деятельностью, характеризуя подчинительную связь в соотношении данных понятий (3, с.88).

Е.И. Пассов выстраивает следующую последовательность культур, составляющих целое педагогической культуры: специальная (иноязычная), методическая, психологическая, педагогическая, филологическая, духовная, социальная, соматическая (4, с.37).

Запись в дипломе, выдаваемом выпускнику филологического факультета государственного университета, задает последовательность: "филолог, преподаватель". Таким образом, можно предположить как паритетность специальности "филолог" и квалификации "преподаватель", так и соподчиненность одного понятия другому. Говоря о назначении учителя обучать и воспитывать, также можно развести смысловые оттенки: "обучая, воспитывать" или "воспитывая, обучать". Остановимся на равнозначности и равностремованности обучения и воспитания, как, впрочем, самообучения и самовоспитания.

В пространстве образования педагогическая культура воплощается в процессе активного субъект-субъектного отношения, реализуясь на уровне личности. И.Ф. Исаев представляет педагогическую культуру "как интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и как цель профессионального самосовершенствования" (5, с.30).

Проблема профессиональной компетентности рассматривается в педагогике последнего времени особенно активно. Методологической базой большинства исследований явились теоретические идеи Б.Д. Эльконина, понимающего под компетентностью меру включенности человека в деятельность.

В работах А.В. Евсеева, Е.В. Коблянкой, Н.В. Кузьминой и др. компетентность рассматривается в контексте социально-психологического подхода: применительно к профессиональной деятельности специалистов сферы "человек-человек". Психолого-педагогический подход в рассмотрении понятия "компетентность" преимущественно проявляется в осмыслении труда учителя (И.А. Колесникова, А.К. Марченко, Г.С. Трофимова и др.) (6). По

утверждению Т.Г. Браже, "профессиональная компетентность людей, работающих в сфере "человек-человек", определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. В профессии педагога к этому списку добавляется владение методикой преподавания предмета, способность понимать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников, уважение к ним, профессионально значимые личные качества" (7, с.70).

Можно сделать вывод о том, что компетентность, или деятельностная характеристика педагога, определяется как совокупность качеств, преимущественными из которых являются общая культура, профессионально-педагогическая культура, творческий потенциал личности.

Обращаясь к выявлению сущности филологической культуры, воспользуемся логикой исследования профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева (5, 8). Выясним, насколько общие требования к системе (профессионально-педагогической культуре) проявляются в функционировании компонента (филологической культуры).

Выделим методологические предпосылки для определения сущности филологической культуры:

- филологическая культура – универсальная характеристика филологической и профессиональной деятельности учителя-словесника, проявляющаяся в разных формах существования;
- филологическая культура представляет собой интериоризированную общую культуру и может выполнять функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности;
- филологическая культура, в свою очередь, системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее

собственную организацию и то же время являющееся компонентом системы профессионально-педагогической культуры;

- единицей анализа филологической культуры выступает творческая по своей природе филологическая и педагогическая деятельность учителя-словесника;
- особенности реализации и формирования филологической культуры студента-филолога обусловлены общекультурным, социальным, индивидуально-творческим и профессиональным (специальным и педагогическим) опытом личности.

Поскольку содержание педагогической культуры, по утверждению И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, представлено аксиологическим, технологическим, личностно-творческим компонентами, определим, как данные компоненты проявляют себя в содержании филологической культуры. Выявим также соотнесенность с данными компонентами групп профессионально-педагогическим ценностей (И.Ф. Исаев, Н.З. Чавчавадзе, Е.М. Шиянов).

Аксиологический компонент филологической культуры образован совокупностью общечеловеческих, профессиональных и педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в педагогический процесс. Филологический анализ текста – и лингвистический, и литературоведческий – связан с выявлением ценностных характеристик художественного текста. Задача преподавателя (учителя-словесника) – самостоятельно находить выход к этим ценностным характеристикам и уметь обучить этому умению студентов (школьников).

Для филолога безусловно значимы такие ценности, как:

- ценность родного (русского) языка как выражение самосознания нации;
- ценность русской литературы и ее истории, выявляющей национальный духовный потенциал;
- ценность художественного значения литературного произведения в связи с общественной ситуацией и культурой эпохи;

- ценность понимания закономерности литературного процесса в сопряжении с гражданской историей и культурой народа;
- ценность осознания художественного своеобразия текста и его роли в литературном процессе;
- ценность "слова как такового" в его сущностном, смысловом и контекстуальном проявлении;
- пиетет по отношению к "чужому" слову, ответственность за точность его воспроизведения, сохранение смысла.

Наряду с филологическими ценностями для учителя-словесника профессионально значимыми ценностными характеристиками, определяющими его собственно педагогическую деятельность, являются общественно-педагогические, профессионально-групповые, индивидуально-личностные ценности. В аксиологическом компоненте филологической культуры могут быть выявлены такие группы ценностей, как ценности – цели (концепция личности школьника, изучающего русскую литературу, в разнообразных творческих проявлениях и различных видах деятельности; профессиональное самосовершенствование самого учителя-словесника), а также ценности – знания (специальные, педагогические, психологические, методические, дидактические и др.).

Таким образом, осознание студентом-филологом себя как субъекта и объекта культуры, осмысление ценностного потенциала собственной специальности, умение преодолеть замкнутость специальности в выходе к педагогической сфере деятельности составляют филологическую культуру, которая ведет к становлению профессионального мастерства учителя-словесника.

Технологический компонент филологической культуры включает в себя способы и приемы специальной, филологической, и педагогической деятельности учителя-словесника. Культура и человеческая деятельность взаимосвязаны, так как культура имеет личностно-творческую природу, а социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию культуры. Технологический компонент деятельности учителя-словесника проявляется в

глубине, особом подходе к анализу, уровне понимания и интерпретации художественного текста. Видение подходов к анализу текста определяется научными воззрениями и предпочтениями филолога. История литературоведения предоставляет исследователю широкий спектр подходов к изучению текста, который может быть проанализирован с точки зрения мифологической школы (Я. и В. Гримм; А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев и др.), культурно-исторической школы (И. Тэн; С.А. Венгеров, А.Н. Пыпин, Н.С. Тихонравов, А.А. Шахов и др.), сравнительно-исторической школы, или компаративистики (Т. Бенфей; А.Н. Веселовский и др.), лингвистической психологической школы (А.А. Потебня и др.), интуитивизма (А. Бергсон, Б. Кроче; М.О. Гершензон, П.Д. Шаблиовский), формальной школы (М.М. Бахтин, Б.О. Корман, Ю.Н. Тынянов, В.Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум и др.), структурализма (Р. Барт; Ю.М. Лотман, И.П. Смирнов и др.).

Известно, что школьное преподавание устойчиво консервативно, новое в науке далеко не всегда находит воплощение в практической работе учителя. Однако преподавание литературы в школе может существенно обогатиться не только за счет новых педагогических технологий, но и посредством введения новых подходов к изучению художественного текста при условии овладения ими будущим учителем-словесником.

По замечанию М.М. Левиной, "технология порождает деятельную опосредованную культуру личности. Культура выступает в этом процессе как индивидуальное выражение личности" (9, с.32).

Технологичность педагогического процесса обращает наше внимание на необходимость решения следующих бинарных групп учебных задач:

- аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений;
- конструктивно-прогностические – задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью филолого-педагогической деятельности, выработка и принятие филолого-педагогического решения, прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений;

- организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетания многообразных видов филологической и педагогической деятельности;
- оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и развитии педагогической системы, ее объективная оценка;
- коррекционно-регулирующие – задачи коррекции хода, содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка. (5, с.90)

Приемы и способы решения этих задач, по утверждению И.Ф. Исаева, "и составляют технологию профессионально-педагогической культуры преподавателя" (там же, с.32).

Технологический компонент филологической культуры обращает наше внимание на ценности-средства, раскрывающие значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности учителя-словесника.

Личностно-творческий компонент филологической культуры раскрывает механизм овладения ею и воплощения в творческом плане. Учитель-словесник, с одной стороны, осваивает, накапливает, преобразовывает, интерпретирует филологические и педагогические знания, с другой стороны, претворяет их в собственной преподавательской деятельности. Последняя приобретает характеристики творческого акта при условии со-творчества учителя, учеников в постижении смысла филологической деятельности. Принципиальными условиями для творчества студента-филолога являются:

- личностная потребность в творческой деятельности;
- индивидуальная свобода творческого воплощения;
- личностная мотивация к овладению филолого-педагогической культурой;
- личностная включенность в освоение пластов языка и литературы;
- личностная ответственность за качество освоения литературного материала, выражающемся в уровне осмысления художественного текста, и способов его трансляции.

Культурно-ориентированный филологический анализ текста помогает учителю-словеснику представить ученикам бытийные смыслы литературного творчества, искусства в целом. Учитель-словесник способен пробудить в школьнике потребность в самостоятельном творческом акте при условии адекватной передачи освоенных филологических ценностей. Творческая самореализация учителя-словесника возможна, таким образом, одновременно в его самопроявлении как филолога, обладающего специальными знаниями, и как педагога, умеющего не просто передать знания, но и вызвать у школьников потребность претворения знаний в творчество.

Личностно-творческий компонент филологической культуры апеллирует к таким группам профессионально-педагогических ценностей, как ценности-отношения, включающие концепцию собственной профессиональной позиции учителя-словесника как совокупности отношений учителя к учащимся, себе, профессиональной деятельности; ценности-качества, представляющие весь спектр индивидуальных, личностных, статусных, позиционных, деятельностно-профессиональных, внешнеповеденческих качеств личности учителя-словесника.

Таким образом, филологическая культура, рассматриваемая нами как компонент профессионально-педагогической культуры, является мерой и способом самореализации личности (студента, учителя, преподавателя) в различных видах филологической и педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание филологических и педагогических ценностей и технологий.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов – на – Дону: Творч. центр "Учитель", 1999. – 560 с.
2. Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры: Материалы Всерос. науч.-практич. конф. / Под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 222 с.

3. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 156 с.
4. Пассов, Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: Материалы к докладу / Е.И. Пассов. – М., 2001. – 48 с.
5. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М.-Белгород, 1993. – 219 с.
6. Актуальные проблемы образования в высшей школе. Сборник материалов научно-методической конференции УдГУ / Под ред. Г.С. Трофимовой. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2003. – 178 с.
7. Браже, Т.Г. Из опыта развития культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. - № 2. – С. 70-75.
8. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 208 с.
9. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 272 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

С конца 60-х годов XX века человечество столкнулось с проблемой «глобального экологического кризиса», поиск выхода из которого рассматривается в рамках двух основных стратегий. Первая - технологическая - предусматривает разработку и широкомасштабное внедрение ресурсосберегающих технологий. При этом предполагается введение во всех отраслях хозяйства, связанных с использованием природных ресурсов, системы нормативно-ограничительных, запретительных мер. Вторая стратегия - гуманитарная - призвана способствовать изменению самого человека, его мировоззрения, стиля жизни, то есть способствовать становлению нового типа культуры, которую можно назвать культурой экологической. Основным средством реализации этой стратегии должно стать экологическое образование, так как экологический кризис – это не проблема для изучения, а результат обучения.

Институт образования — наиболее значимая компонента в системе общественного воспроизводства: от уровня его соответствия социальным реалиям и целям развития социума зависит как качество будущих поколений, так и жизнеспособность и эффективность будущего развития самого общества.

Само понятие «экологическое образование» имеет несколько трактовок. В проекте Федерального Закона «Об экологической культуре» говорится:

Экологическое образование - это непрерывный процесс наследования и расширенного воспроизводства человеком экологической культуры, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающий ответственное отношение к окружающей природной среде.

Исследователи отмечают, что экологическое образование – это не часть образования, а новый смысл и цель современного образованного процесса –

уникальное средство сохранения и развития человека и продолжения человеческой цивилизации.

Семинаром по экологическому образованию, организованному Финской Национальной Комиссией для ЮНЕСКО, в Дхамми, в 1974 г. было предложено следующее определение:

Экологическое образование - это способ достижения целей охраны окружающей среды. ЭО не является отдельной наукой или дисциплиной. Оно должно осуществляться согласно принципу интегрированного образования. Следует подчеркнуть междисциплинарный характер этого образования, которое опирается на систему наук, занимающихся проблемами окружающей среды (география, биология, геология, химия, почвоведение, экономика природопользования и др.) и его практически полное соответствие понятию "Environmental Education", т.е. образование в области окружающей среды, которое принято за рубежом.

Можно видеть, что определение «экологического образования» фокусирует внимание на его специальном содержании, противопоставляя его остальному образованию, которое, таким образом, не должно быть направлено на формирование нравственных норм.

К целям экологического образования относятся следующие:

- способствовать развитию осознания и озабоченности по поводу взаимозависимости экономических, социальных, политических и экологических проблем в городских и сельских районах проживания;
- предоставить каждому человеку возможность получать знания, осознавать ценности, отношения, обязательства и приобрести навыки, необходимые для защиты и улучшения окружающей среды;
- создать новые модели поведения индивидуумов, групп и общества в целом по отношению к окружающей среде.

Категории задач экологического образования:

- Осознание: Помочь социальным группам и людям осознать и почувствовать окружающую среду и те проблемы, которые она испытывает;

- Знание: помочь социальным группам и людям накопить различный опыт, а также приобрести базовое понимание того, что такое «окружающая среда» и проблемы, связанные с ней.
- Отношения: помочь социальным группам и людям приобрести набор моральных ценностей и чувства озабоченности по отношению к окружающей среде, а так же получить мотивацию для активного участия в процессе защиты и улучшения условий окружающей среды;
- Навыки: помочь социальным группам и людям приобрести навыки для определения и решения экологических проблем;
- Участие: предоставить социальным группам и людям возможность активно участвовать на всех уровнях в работе по решению экологических проблем.

Следовательно, для того, чтобы быть эффективным, экологическое образование должно отвечать жизненным потребностям человека, содействовать их удовлетворению как общественно значимых.

Содержание экологического образования можно выразить в виде трех взаимосвязанных компонентов:

- знание экологических законов, правил, теорий, понятий, научных фактов;
- практическая деятельность в реальных социоприродных ситуациях, связанная с решением экологических проблем;
- эмоционально-эстетическое восприятие природы, художественных образов ее выражения и отношения человека к ней.

Экологический подход к образованию акцентирует внимание в большей степени на процессе познания, формирует мотивацию изучения естественных наук, пробуждает у школьников чувство любознательности и удивления, развивает интерес к науке до такой степени, чтобы он остался на всю жизнь.

В 90-е годы XX века экологическое образование претерпело целый ряд изменений: установлен обмен опытом с педагогами других стран, появились новые социальные идеи, произошло философское осмысление проблем, связанных с экологическим образованием. В системе отечественного экологического образования был накоплен богатый опыт, представленный в

работах И.А. Бердяева, И.Д. Зверева, В.Г.Огородникова, Л.П. Симоновой, В.С. Соловьева, В.А.Сухомлинского К.Д.Ушинского и других, который остается востребованным и в настоящее время.

Поскольку руководителями промышленных предприятий, частных фирм и других хозяйствующих субъектов чаще всего являются лица с высшим образованием, решающую роль в обеспечении устойчивого развития общества играет система экологического образования высшей школы. Экологическое образование имеет свои отличительные особенности, прежде всего, связанные с тем, что его задачей является не привитие обучаемым умений, навыков, связанных с будущей профессией, а формирование экологического сознания студентов. Интеграция экологического образования, осуществляемого посредством традиционных институтов (школ, колледжей, вузов) в сочетании с образованием, которое человек получает в семье, общественных организациях и т.п., позволяет получить больший эффект при формировании экологического сознания.

Обострение глобальных и локальных экологических проблем приводит к формированию социального заказа на подготовку специалистов, обладающих новым экологическим сознанием, важнейшей подструктурой которого является отношение к природе. С этой точки зрения, общественные экологические организации становятся с одной стороны заказчиком специфических образовательных услуг, а с другой стороны пространством, в котором развивается и совершенствуется неинституциональная практика экологического образования.

Осуществление экологического образования предполагается по двум направлениям: формальное и неформальное экологическое образование. Формальное экологическое образование включает в себя дошкольное, школьное, вузовское образование. Неформальное экологическое образование дает нам возможность воздействовать на все слои населения. Неформальное образование включает деятельность общественных экологических организаций, образование через систему охраняемых природных территорий и др. Оно изменяет отношения человека к Природе (для Природы), формирует новые

ценности, изменяет отношение власти и общества, в частности, в решении экологических проблем. В неформальном образовании заложены дополнительные возможности — «более мягкие».

Анализ научных источников, изучение массового педагогического опыта показали, что неформальное экологическое образование еще не поставлено в российской практике должным образом, его необходимо дорабатывать, улучшать и внедрять в жизнедеятельность вузов. Здесь возникают проблемы, например, такие как нежелание вузов сотрудничать с общественными организациями и не всегда верный подход организаций к взаимодействию с учащимися, нехватка квалифицированного персонала и др.

До сих пор существуют противоречия: между процессом теоретического изучения социальных проблем и большим разнообразием особенностей неформального экологического образования; между требованиями к формированию экологической культуры и уровнем научно-методического обеспечения экологического образования.

Одной из наиболее активных частей неформального экологического образования являются общественные экологические организации.

Общественная организация — неправительственное добровольное объединение граждан на основе совместных интересов и целей. Термин имеет юридический смысл — в статье 8 Федерального закона от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях» говорится: «Общественной организацией является основанное на членстве общественное объединение, созданное на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся граждан». Таким образом, общественной экологической организацией может называться неправительственное добровольное объединение граждан, ведущее совместную деятельность по предотвращению загрязнения окружающей среды.

Первые экологические организации начинают появляться в 60-е годы XX века, в связи с проблемой «глобального экологического кризиса». Сначала возникли небольшие группы людей, которые начали создавать новую систему

взглядов, учиться пониманию истинных целей и путей развития человеческой цивилизации. Затем единомышленники объединились в общественные организации, всероссийские движения, такие как: "За здоровую Россию", "Звенящие кедры России", международный благотворительный фонд "Пересвет" и др.

Расширяется сеть неправительственных и международных экологических организаций (Гринпис, Всемирный фонд дикой природы, Международный союз охраны природы и природных ресурсов (МСОП), Римский клуб, Каспий табиغاتы и другие). Появление подобных общественных объединений - это, прежде всего, эволюция мировоззрения, рождение нового миропонимания, это – духовная эволюция, это – созидание новых методов воспитания молодого поколения, систем образования, развитие творческого начала в человеке.

На сегодняшний день экологические организации сотрудничают с муниципальными организациями по внедрению новых экологических программ и привлечению подрастающего поколения к участию в экологической жизни региона.

Координирующая и организующая роль общественных организаций, развитие активной гражданской позиции у подрастающего поколения и населения нацелены, в конечном итоге, на обучение и привлечение большего количества людей на решение местных экологических проблем.

Следует отметить, что за последние годы общественные организации, определяющие основными целями своей деятельности поддержку и развитие экологического образования, стали системно подходить к решению экологических проблем, ориентируясь не только на ликвидацию последствий, но и на устранение их причин.

Далее рассмотрим опыт взаимодействия государственного вуза и общественных организаций на конкретном примере.

На основе сотрудничества Удмуртского государственного университета с экологическими организациями (например, с такими, как: «Зеленый крест», «Наш дом», «Всероссийское Общество Охраны Природы») ежегодно организуются различные экологические мероприятия для студентов университета.

Разрабатываются комплексы организационных мероприятий в целях управления социальной деятельностью студентов. Студенты принимают участие в разработке и реализации отдельных экологических проектов, направленных на решение проблем окружающей среды. Студенты сами являются активистами экологического движения и выполняют управленческие функции.

Важным фактором, определяющим успех в сфере охраны окружающей среды на всех уровнях, является система государственного управления, включающая специально уполномоченные природоохранные организации. В самом общем приближении, государственные учреждения предлагают для совместных проектов чаще всего финансирование, информационную и организационную поддержку; общественные объединения, в свою очередь, предоставляют новаторские идеи, волонтеров и оплачиваемых исполнителей, иногда – собственную техническую базу, а также финансирование из благотворительных грантов. Так, Министерство природных ресурсов УР, являющееся главным экологическим фондом республики, финансирует научно-исследовательские организационные проекты на территории УР, для разработки которых нередко привлекаются преподаватели, аспиранты и студенты вузов.

При этом, следует отметить следующие проблемы:

- отсутствие финансовой устойчивости у общественных организаций, ориентированных на развитие экологического образования;
- недостаточность знаний в области экологического права;
- отсутствие профессиональных знаний и умений, связанных с организацией общественного мониторинга (эти проблемы помогают решать сотрудники академических институтов).

Несмотря на эти трудности, общественные организации помогают встретиться людям с общими интересами и помыслами. Общественные организации играют важную роль в развитии экологического образования, воспитания экологического сознания современного человека. Если представить этапы экологического образования в виде последовательной и неразрывной цепи: знания – убеждения – практическая деятельность – результат –

ответственность, и учесть, что основной компонент этой системы – практическая деятельность в природе, эффективно может реализовываться при совместной экологической деятельности учащихся с общественной организацией, то роль последних становится очевидной.

Что касается студентов, то у них есть мотивация участвовать в работе общественных организаций: например, потребность в самореализации, творческой деятельности и т.д.

С целью проверки эффективности выделенных педагогических условий экологического образования студентов нами было проведено анкетирование. На основе анкеты самооценки экологической подготовленности учащихся было выявлено состояние экологического образования учащихся. Нами было опрошено 90 студентов I, II и III курсов биолого-химического факультета УдГУ. Анкета содержала вопросы, направленные на выявление теоретических знаний, экологоориентированных, практических, аналитических, прогностических умений в области экологии.

Ответы были сгруппированы, в зависимости от того, состоят ли учащиеся в какой-либо экологической организации или нет. Первая группа, в которой студенты не принадлежат к общественным организациям, дала 43% положительных ответов, 30% отрицательных ответов и 27% затруднились ответить. Во второй группе студентов, состоящих в различных экологических организациях, положительные ответы составили 67%, отрицательные – 18%, и 15% студентов затруднились ответить.

По результатам опросника выяснилось, что у студентов, не принимавших активное участие в практической деятельности экологических организаций, знания носят более формальный характер. Они владеют в основном теоретическими знаниями, но не осознают своей роли в решении экологической проблемы, слабо развиты экологоориентированные умения, умения анализировать экологическую ситуацию, умения прогнозировать изменение экологической ситуации, умения планировать мероприятия по улучшению экологической ситуации. Эти студенты ориентируются в терминах и понятиях,

но при этом сами никогда не занимались природоохранной деятельностью, не умеют применять на практике экологические знания.

Напротив, у студентов, принимавших активное участие в природоохранной деятельности общественных организаций, проявляется сформированность экологических знаний, умений и высокий уровень эмоционального восприятия природы. Эти учащиеся хорошо владеют практическими умениями воздействия на экологическую ситуацию с целью ее улучшения.

Иными словами, даже минимальная вовлеченность студентов в единое эколого-образовательное пространство, сформированное при участии общественной организации, позволяет существенно повысить уровень экологической образованности. В ходе исследования была установлена высокая эффективность вузовских общественных организаций при формировании положительного отношения студентов к природе.

Литература:

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика [Текст]/ Ю.В.Василькова. – М.: Высшая школа, 1999. – 344с.
2. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.П. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.П. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Дугин, А. Роль общественных организаций в формировании экологической культуры населения [Текст]/ А. Дугин // Региональный опыт решения природоохранных проблем. – 2006. — №5.— С.118-120.
4. Закон Российской Федерации "Об охране окружающей среды", глава 13 "Основы формирования экологической культуры", 2002.
5. Краткий обзор экологического образования [Электронный ресурс]. – http://www.eco-projects.ru/seps//docs/seps115/3_01.opt.htm.
6. Общественная организация: Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс].–http://ru.wikipedia.org/wiki/Общественная_организация.
7. Петров, К.М. Общая экология [Текст]/ К.М. Петров. – С-П.: Просвещение, 1998. – 486с.
8. Ситарова, В.А. Социальная экология [Текст]/ В.А. Ситарова. – М.: Высшая школа, 2000. – 280с.

ЭТНИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Успешность деятельности педагога в поликультурной образовательной среде в большой мере зависит от уровня его межкультурной компетентности. При этом осмысление наличного уровня межкультурной компетентности и процесс развития затрудняются или облегчаются в зависимости от личностных особенностей субъектов. Анализ подходов к определению личностных факторов педагога, способствующих или препятствующих его межкультурной компетентности, позволяет выделить три основных направления.

Первое направление связывает межкультурную компетентность педагога с сензитивностью к этнокультурным особенностям и межкультурным различиям учащихся и их родителей. В частности, в исследовании Э.А. Саракуева (1991) выявлено, что для вузовских преподавателей, достигающих наибольших результатов в преподавательской деятельности в поликультурной студенческой среде, характерны: высокая чувствительность к национально-психологическим особенностям студентов; умение на достаточно высоком уровне определять, что именно из окружающей среды вызывает у студентов специфические национально-психологические реакции; способность распознавать и анализировать национально-специфические особенности поведения, действий и поступков студентов; прогнозировать актуализацию национальных установок и стереотипов студентов; предвидеть в деятельности и поведении студентов проявления национальных стандартов, обычаев, привычек, определять национально-ценностные ориентации и познавательные интересы студентов, проникать в культуру национального общения студентов. Чувствительность к национально-психологическим особенностям студентов, в целом, позволяет педагогам-мастерам на достаточном уровне понимать национальную специфику

норм, отношений и поведения студентов, на основе чего координировать совместную деятельность студентов разных национальностей, предвидеть и предотвращать конфликтные ситуации во взаимоотношениях студентов разных национальностей. При этом, способность к восприятию и прогнозу поведения учащихся проявляются у педагогов вузов в большей мере, чем чувствительность к внутриличностным национально-специфическим качествам.

Для преподавателей с низким уровнем педагогического мастерства характерна нечувствительность к национально-психологическим особенностям студентов, отсутствует ориентация на воспитательный процесс с учетом национально-психологических особенностей, в связи с чем «воспитательная деятельность трансформируется в социально-психологическое общение».

Низкая чувствительность к этнокультурным особенностям и межкультурным различиям учащихся приводит к существенным педагогическим ошибкам. В частности, Sonuga-Barke Edmund J.S. and Minocha Kuldeer (1993) было проведено исследование перцептивных ошибок учителей начальной школы в Англии в восприятии гиперактивности английских и азиатских учеников. Выяснилось, что педагоги склонны приписывать детям-азиатам существенно большую гиперактивность, чем это было выявлено при сравнении этих детей с английскими ровесниками. В исследовании J.A. Gordon (1994) студенты-практиканты национальных меньшинств США (негры и индейцы) характеризовали учащихся и родителей в классах, где проходили практику. Выяснилось, что студенты групп этнических меньшинств были склонны объяснять низкую дисциплину учащихся недостаточным уважением к «цветным» педагогам, а родителям «цветных» учащихся приписали нежелание отдавать своих детей в классы с «цветными» педагогами. В исследовании JoAnn Phillion, Erik Malewski, Jennifer Richardson (2006) показано, что большинство студентов в провинциальных американских педагогических колледжах не чувствительны к межкультурным различиям или отрицают их наличие, при этом имело место взаимодействие студентов с учащимися из инокультурной (испаноговорящей) диаспоры посредством Интернет-

конференций и педагогической практики. Организация регулярных наблюдений за учебной деятельностью детей в реальном времени через веб-камеру, написание рефлексивных дневников и участие в групповых (внутристуденческих) обсуждениях привели к значительному повышению межкультурной сензитивности.

Второе направление находит взаимосвязи между межкультурной компетентностью педагога, с одной стороны, и особенностями его этнической идентичности, характером этнического самосознания, результативностью его профессионально-педагогической деятельности, с другой. В частности, в исследовании Б.А. Вяткина и В.Ю. Хотинец (1997) обнаружено влияние характера этнической самоидентификации учителя начальных классов на некоторые черты личности учащихся после 3 лет обучения у данного педагога. У педагогов с «гиперпозитивной этнической самоидентификацией», которые в избыточной степени противопоставляют свою этнокультурную специфику другим, учащиеся более конфликтны, напряжены, эмоционально неустойчивы, агрессивны, доминантны в отношениях с другими людьми. У педагогов с «литотизированной негативной самоидентификацией», которая выражается в отрицательном отношении к некоторым особенностям собственной этнической группы, учащиеся более тревожны, дистантны во взаимоотношениях со сверстниками, возбудимы, менее доброжелательны по сравнению с учащимися, чем у педагогов с «позитивной адекватной самоидентификацией», которая выражается в принятии собственной национальности и стремлении к сотрудничеству с представителями других национальностей. В работе В.А. Николаева (1998) формирование у студентов умений использовать элементы народной педагогики в практике современной школы было затруднено непониманием ими воспитательной сущности традиционной педагогической культуры народа и, в свою очередь, затруднено такими характеристиками этнического самосознания студентов, как маргинальностью или этноэлиминацией. В нашем исследовании (Хакимов Э.Р., 1999) было выявлено, что наименее полные и «ошибочные» речевые портреты учащихся с

шовинистическими установками и учащихся, стесняющихся собственной этнической принадлежности, дают педагоги с «этнодоминирующим» сознанием – те, кто принимают свою национальность и дают своей этнической группе завышенную оценку, при этом проявляют низкую терпимость к представителям других этнических групп, стремятся изолироваться от близких взаимоотношений с людьми определенных национальностей (дружба, брак). В исследованиях J.A. Banks (2001) показано, что основой успешности педагогической деятельности в полиэтнических классах является «ясная этническая идентичность, понимание собственных этнических корней» педагога.

Третье направление предполагает зависимость межкультурной компетентности педагога от его ценностных отношений к профессии, к этнокультурным традициям и опыту народной педагогики, к этническому разнообразию. В работе Н.О. Поповой (1995) обнаружены определенные зависимости между различными ценностями студентов по отношению к педагогической деятельности (оказались различными у студентов русской и якутской этнокультурных общностей) и особенностями профессионально-педагогической деятельности в полиэтнических учебных классах во время педагогической практики. В исследовании В.Д. Цаликова (1996) установлено, что многие педагоги демонстрируют ценностное отношение к традициям народной педагогики (указывают при анкетировании), однако в реальной педагогической деятельности лишь незначительное число учителей используют элементы народной педагогики и, при этом, – не всегда адекватно задачам обучения и воспитания.

Совокупность отношений личности к обществу в целом и к общностям, к которым она принадлежит, к труду, к людям, к самой себе получила название «позиция личности» (Ананьев Б.Г., 1968; 336). По мнению Б.П. Битинаса (1984), позиция личности представляет собой иерархическую структуру: целостная позиция личности – частные позиции личности (общественная, политическая, деловая, нравственная, эстетическая и др.) – парциальные отношения личности – конкретные качества личности – конкретные проявления качеств личности.

Этническая позиция личности – это частная позиция, состоящая из ряда парциальных отношений. *Мы определяем этническую позицию личности как совокупность отношений личности к различным этническим группам, в том числе и своей, этнически окрашенных установок и мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности, а также этнических целей, на которые свою деятельность направляет.*

Для определения значения этнической позиции личности педагога в профессиональной деятельности, применена идея Р.В. Габдреева (1983) о «субъективной модели деятельности». В отличие от образов деятельности, в которой отражается осознание значимых, по мнению субъекта, для ее успешного осуществления условий, субъективная модель деятельности отражает значимые и незначимые, с точки зрения субъекта, условия. «При построении той или иной модели субъект не воспринимает всех признаков отражаемого объекта. Многие свойства его теряются, отбрасываются как несущественные ...» (Габдреев Р.В., 1983; 30). На построение субъективной модели деятельности влияют все свойства объекта и субъекта, которые могут осознаваться или не осознаваться как важные для ее осуществления.

С одной стороны, субъективная модель деятельности определяет отношение к объекту деятельности. Учащийся, выступающий для педагога объектом педагогической деятельности, воспринимается, прежде всего, как носитель социальной роли: «грамотность письма, добросовестность выполнения домашних заданий, дисциплинированность и др. » (Бодалев А.А., 1995). Однако определенную роль в восприятии играет этническое – учащийся, осознанно или подспудно, воспринимается педагогом как представитель определенной национальности. Субъективная модель педагогической деятельности в отношении учащихся разной национальности может быть существенно отличаться. Это, в свою очередь, отражается как в особенностях взаимодействия педагога и учащихся, так и в результативности педагогической деятельности. С другой стороны, субъективная модель деятельности включает отношение субъекта к себе. Отношение педагога к себе самому, как к

представителю этнической группы, может определенным образом, сознательно или неосознанно влиять на отношение к себе, как к субъекту педагогической деятельности, а значит – и на особенности педагогической деятельности.

Таким образом, этническая позиция личности, как отношение педагога к национально-психологическим и этнокультурным особенностям объектов и субъекта педагогической деятельности, является одним из компонентов субъективной модели педагогической деятельности в классах с многонациональным составом. Это означает, что этническая позиция личности может оказывать определенное влияние на успешность педагогической деятельности и на проявления профессиональных умений педагога в работе в многонациональных классах.

Определим основные параметры этнической позиции личности педагога. Параметрами будут выступать основные парциальные отношения личности, которые в совокупности позволяют давать полную характеристику этнической позиции личности.

Первый параметр задается по шкале «гиперэтничность – гипоетничность» (Солдатова Г.У.). Этническая гиперидентичность (гиперэтничность) означает доминирование идентичности со своей этнической группой в иерархии социальных идентичностей человека, акцентированность на значимости этничности, ориентированность на этническую принадлежность при восприятии других людей. Этническая гипоидентичность (гипоетничность) обозначает равнодушие человека к проблемам этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов. Вслед за Э.Ц. Данзановой (1997), с результатами исследования которой мы сравниваем собственные, для обозначения данного параметра нами будут использоваться термины «значимость национальной принадлежности» и «этноиндифферентность».

Второй параметр выражает отношение личности к собственной национальной принадлежности, отношение к «родной» национальной культуре и к представителям своей национальности. Для обозначения данного параметра в различных исследованиях применяются следующие термины:

«этноцентризм», «этнодоминирование», «этнофанатизм», «чувство национальной неполноценности». В дальнейшем, для обозначения крайних полюсов данного параметра этнической позиции личности будут использоваться термины «этнофанатизм» и «этнонигилизм».

Третий параметр показывает отношение личности к ярким представителям других этнических групп: к национальной культуре других народов и ее проявлению во внешнем облике, поведении, деятельности представителей этих народов. Для обозначения отношений к другим народам применяются следующие термины: «межэтническая толерантность», «культура межнационального общения», «национализм», «шовинизм», «межэтническая нетерпимость», «этнофобия» и др. Для обозначения крайних полюсов данного параметра этнической позиции личности будут использоваться термины «межэтническая толерантность» и «межэтническая нетерпимость».

Приведем далее результаты экспериментального внедрения модели формирования межкультурной компетентности студентов педагогических специальностей в Удмуртском государственном университете.

Под компетентностью специалиста мы понимаем совокупность способностей личности решать определенные профессиональные проблемы. Ядро профессиональной компетентности специалиста составляют субъективные представления – когнитивные схемы, такие проговариваемые или неявные знания, опираясь на которые, он осуществляет собственную деятельность. Основными показателями уровня компетентности являются качество и скорость (оптимальность усилий) нахождения решения отдельной профессиональной проблемы или целого класса проблем. Реализация присвоенных когнитивных схем в отдельных действиях и операциях, освоенные специалистом умения составляют косвенный показатель профессиональной компетентности.

По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональная компетентность педагога основывается на двух уровнях развития педагогических способностей: первый составляют перцептивно-рефлексивные, второй – проективные способности

(Кузьмина Н.В., 1990; 55-61). Первая группа способностей, обращённая к учащимся и к самому себе, обуславливает интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Вторая – ориентирована на способы воздействия на учащегося в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданском и профессиональном становлении.

Применительно к компетентности как способности решения определенных профессиональных проблем, считаем целесообразным её разделение на такие же две группы - перцептивно-рефлексивную и проективную. Перцептивно-рефлексивная группа – это чувствительность к изменениям в общении и взаимоотношениях между людьми (социально-психологическая компетентность), чувствительность к изменениям в психике других людей (дифференциально-психологическая компетентность), чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности (аутопсихологическая компетентность). В нашей работе эта группа названа психологической компетентностью. Проективная группа – это чувствительность к способам влияния на людей и к предметам и явлениям, вызывающим отклик у людей. В нашей работе вторая группа названа методической компетентностью.

Подвидом профессионально-педагогической компетентности является межкультурная. Мы определяем межкультурную компетентность специалиста – как способность к решению профессиональных задач, связанных с этнической принадлежностью людей. На наш взгляд, в состав межкультурной компетентности входят два вида компетентностей, составляющих два уровня – первый (базовый) – «этнопсихологическая компетентность», второй (производный) – «этнометодическая компетентность».

Этнопсихологическая компетентность это – чувствительность субъекта деятельности к этнически обусловленным психологическим проблемам других субъектов и своих собственных. В педагогических профессиях – это чувствительность к особенностям учащихся, их родителей, других педагогов. В психологических – чувствительность к психическим процессам и состояниям клиентов. В любых профессиях сферы «Человек-человек» этнопсихологическая

компетентность есть чувствительность к этно-обусловленным особенностям и проблемам людей, с которыми субъект деятельности вступает во взаимодействие либо с целью совместного преобразования определенных объектов, либо оказания на этих людей определенного влияния. Этнометодическая компетентность специалистов сферы «Человек-человек» – это способность создавать условия для решения таких классов этнопсихологических проблем, как: межэтническая интолерантность, этнический нигилизм, состояние этнокультурного стресса (у некоторых мигрантов), этническая маргинальность.

В нашем экспериментальном обучении процесс формирования этнопсихологической компетентности был искусственно разделен с процессом формирования этнометодической компетентности. Первая гипотеза исследования: формирование этнопсихологической компетентности будущего специалиста социальной сферы во время обучения в вузе может быть обеспечено, если будут реализованы следующие педагогические условия: в качестве эталона личности профессионала будет использована схема «этнической позиции личности», а студенты будут поставлены в позицию субъекта своей учебной деятельности.

На наш взгляд, понятие «этническая позиция личности» является когнитивной схемой, через призму которой будущий специалист учится воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя. Приведем методику формирования этнопсихологической компетентности будущих специалистов социальной сферы, которую мы реализовывали в ходе проведения спецкурса «Психология межэтнических отношений». В 2-х экспериментальных группах, получающих высшее образование по квалификации «Психолог», обучалось 35 студентов. Содержание обучения обеих групп было идентичным – ими осваивалась схема «этнической позиции личности», через призму которой будущие специалисты учились воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя.

Разница между группами заключалась в формах работы: в первой – студенты были поставлены в позицию объекта собственной учебной деятельности – участвовали в семинарах, задания для которых определял преподаватель; во второй – студенты были поставлены в позицию субъекта учебной деятельности – в ходе занятий задания определялись из проблем, выявляющихся непосредственно участниками образовательного процесса.

На первом этапе, названном нами «*Я и этнопсихологические проблемы*», ставилась задача помочь студентам осознать соответствующие проблемы у разных людей. Студенты оценивали значимость для себя этнической принадлежности разных людей, которая для большинства из них оказалась близка к безразличной. В то же время, для 2-3 человек из каждой группы значимость этнической принадлежности, в результате каких-либо событий жизни, оказалась достаточно высока. При этом у 1-2 наблюдались симптомы этнопсихологических проблем. Эти студенты, несмотря на то, что являются достаточно чувствительными к этнопсихологическим проблемам других людей, оказываются «бессильными» для оказания психологической помощи в их решении. Дальнейшая работа была направлена, с одной стороны, на подготовку этих «этнопсихологически-проблемных» студентов к дальнейшему формированию этнопсихологической компетентности, и, с другой – на обогащение опыта всех остальных студентов конкретными «примерами», что способствует повышению межэтнической чувствительности.

В первой экспериментальной группе студенты знакомились с типологией этнопсихологических проблем, при этом преимущественное право выступления получили те студенты, для кого этнопсихологические темы оказались более значимыми. Во второй группе была организована групповая психодрама по психологическому разрешению этнически обусловленных психологических проблем у 2 студентов.

После этой работы многие студенты обеих групп начали «вспоминать» случаи из собственной жизни или жизни своих знакомых. Актуализация конкретных этнопсихологических проблем в группах вызывала у участников

интерес как к теории, так и к познанию традиционных этнокультурных особенностей представителей отдельных народов, что позволило интенсифицировать процесс теоретического обучения.

На втором этапе, который мы назвали *«Я и моя этническая принадлежность»*, студенты определяли собственную связь с этническими культурами своих предков.

В первой группе студенты заполняли диагностическую методику *«Этническая идентичность»* (Солдатова Г.У., 1998), знакомились с классификацией субъективных оснований этнической идентичности и называли те основания, по которым каждый из них считает себя представителем определенного народа. Во второй группе студенты выражали изобразительно-художественными образами собственные связи с этническими культурами своих предков невербально, составляли галерею *«Кто мы»*, где каждый презентовал своё творчество. В итоге, студенты на конкретных особенностях этнической идентичности каждого из состава группы знакомились с теорией моно- и полиэтнической идентичности.

Очень важным для развития этнопсихологической чувствительности на втором этапе стало присутствие в группах людей с совершенно разным отношением к собственной этнической принадлежности – для всех участников становилась очевидным ценность многообразия – чем более разные люди собирались, тем богаче был опыт для формирования чувствительности.

На третьем этапе – «Я и представители других народов» каждый студент выявлял собственные этнические стереотипы и тренировал собственную этническую толерантность.

В первой группе студенты заполняли диагностическую методику *«Диагностический тест отношений»* (Кцоева Г.У., 1986), которая позволяет выявить аффективно-оценочный компонент этнических стереотипов, осуществляли поиск информации о традиционных этнических культурах тех людей, национальность которых вызывала у них неприязненное отношение, высказывались об особенностях данных этнических культур.

Во второй группе студенты проигрывали различные ситуации межэтнического взаимодействия. Задания включали проигрывание ситуаций взаимодействия с представителями культур, которые находятся в учебной группе, и с теми, которые проживают или могут появиться в г. Ижевске, в Удмуртии. Особую значимость, по мнению участников, в этой группе на третьем этапе имели задания, в которых требовалось проигрывание роли представителя народа, который негативно воспринимается в обществе.

В процессе экспериментального обучения, наблюдения за собой и другими при выполнении заданий по межэтническому взаимодействию студенты осваивали методику диагностики этнической позиции личности. Оценка результативности проведенного обучения осуществлялась во время проверки зачетной работы: каждый студент давал самоописание «Моя этническая позиция», описание этнической позиции одного из взрослых людей (по памяти) и описание этнической позиции одного учащегося школы (во время прохождения практики). Каждая работа оценивалась тремя экспертами-психологами. Критериями оценки этнопсихологической компетентности каждого студента являлись полнота каждой из трех характеристик, глубина психологического анализа и согласованность всех трех характеристик у одного студента. Каждый критерий оценивался по трехбалльной шкале.

Разница в уровнях сформированности этнопсихологической компетентности у студентов 1 и 2 групп по критерию χ^2 оказалась статистически недостоверной. То есть независимо от того, были ли студенты поставлены в позицию объекта или субъекта собственной учебной деятельности, этнопсихологическая компетентность формировалась на примерно одном уровне. Можно констатировать, что существенным для формирования этнопсихологической компетентности стало содержание обучения – схема «этнической позиции личности», через призму которой будущие специалисты научились воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя.

На втором этапе эксперимента создавались условия для формирования этнометодической компетентности. Этнометодическая компетентность как способность организовывать условия для решения различных классов этнопсихологических проблем, на наш взгляд, может в своем основании содержать модель условий развития этнической толерантности личности.

Этническая толерантность личности понимается нами как совокупность: ее ценностных отношений к культурной самобытности разных людей в рамках допустимости очерченной законом; к культуре собственной этнической группы; к правам каждого человека на собственный образ жизни; следование своим обычаям, традициям, нравам, различным чувствам, мнениям и идеям. В этом понимании этническая толерантность личности – это динамичное, развивающееся отношение.

Отправной точкой в построении модели условий развития этнической толерантности личности выступила идея комплекса педагогических условий воспитания ценностных отношений личности. В комплекс входят три элемента: «идеалы (примеры)», «среда» и «деятельность личности». Идеалы (примеры) выступают в роли эталона оценивания ребенка взрослым и формирования эталона его самооценки; среда предоставляет определенную меру возможностей для активности личности; в деятельности через «сдвиг мотива на цель» у личности формируются новые мотивы.

Сформулируем вторую гипотезу исследования: формирование этнометодической компетентности будущего специалиста социальной сферы во время обучения в вузе может быть обеспечено, если для формирования эталона профессиональной деятельности будет использована «модель условий развития этнической толерантности личности» и если студенты будут поставлены в позицию субъекта своей учебной деятельности.

Формирование этнометодической компетентности осуществлялось в этих же группах в процессе прохождения спецкурса «Этнопедагогика». Этнометодическая компетентность включает два компонента: владение методиками по решению определенных этнопсихологических проблем и

умение построить и оценить результативность системной деятельности по решению конкретной проблемы.

Спецкурс «Этнопедагогика» носил практико-ориентированный характер: каждому студенту требовалось разработать проект согласованной профессиональной деятельности психолога и других специалистов по решению конкретной этнопсихологической проблемы одного человека или группы людей.

Критерии оценки эффективности проектов и оценку проектов, как результатов учебной деятельности, в первой группе осуществлял преподаватель, во второй – сами студенты.

В содержание спецкурса были включены разнообразные примеры схематического решения этнопсихологических проблем на этнопедагогической основе: приобщение детей и молодежи к нравственным ценностям родного и окружающих народов; воспитание чувства национального достоинства; формирование культуры межнационального общения; помощь в адаптации мигрантам и другие.

Методика формирования этнометодической компетентности в первой группе, где студенты были поставлены в позицию объектов учебной деятельности, заключалась в следующем: в ходе спецкурса преподаватель формулировал и иллюстрировал критерии эффективности комплексного проекта, студенты индивидуально готовили собственные проекты, выступали на семинарах с обоснованием каждого элемента проекта, консультировались у преподавателя.

Во второй группе, где студенты были поставлены в позицию субъектов собственной учебной деятельности, в ходе спецкурса на групповом анализе примеров реальных этнометодических проектов, совместно вырабатывались критерии эффективности. Каждый студент после этого давал «пробную» оценку трех этнометодических проектов. Групповое обсуждение оценок, выставленных по каждому критерию, позволило подготовить студентов к выполнению ими роли экспертов. Защита проектов перед студенческой группой и процедура взаимооценивания позволили каждому понять сильные и

слабые стороны собственного замысла и индивидуально доработать собственный проект.

Оценка результативности проведенного обучения осуществлялась во время проверки зачетной работы: каждый студент сдавал разработанный им проект решения какого-либо класса этнопсихологических проблем. Каждый проект оценивался тремя экспертами-психологами. Критериями оценки этнометодической компетентности каждого студента являлись актуальность выбранной для решения проблемы, действенность предложенной модели решения, проработанность ресурсного обеспечения, реалистичность проекта. Каждый критерий оценивался по трехбалльной шкале: «оптимальный» - «пороговый» - «неудовлетворительный».

Различия в уровнях сформированности этнопсихологической компетентности у студентов 1 и 2 групп оказались статистически достоверной. Это означает, что этнометодическая компетентность будущего психолога сформирована существенно выше в группе, где студенты были поставлены в позицию субъектов собственной учебной деятельности.

В отличие от этнопсихологической компетентности, для формирования которой оказалось достаточным освоение схемы «этнической позиции личности» для формирования этнометодической компетентности, оказалось значимым не только освоение когнитивной схемы «модель условий развития этнической толерантности личности», но и субъектная позиция студентов в учебной деятельности.

Таким образом, формирование межкультурной компетентности обеспечивается присвоением когнитивных схем «этническая позиция личности» и «модель условий развития этнической толерантности личности» и, если студенты будут поставлены в позицию субъекта своей учебной деятельности», то они становятся самостоятельными в определении процесса и результатов собственной учебной деятельности, что и формирует исполнительский компонент межкультурной компетентности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968.
2. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. – Каунас, 1984.
3. Бодалев А.А. Межличностное восприятие и понимание // Личность и общение. М., 1995.- с. 101-325.
4. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь, 1997.
5. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. - Казань, 1983.
6. Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса): Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1997.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения М.: «Высшая школа», 1990.
8. Кцоева Г.У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов. // Психологический журнал. Том 7. № 2, 1986, с.41-50.
9. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук.- М., 1998.
10. Попова Н.О. Культурологические аспекты профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995.
11. Саракуев Э.А. Национально-психологические особенности студентов и их учет в воспитательной деятельности преподавателя вуза: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
12. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
13. Хакимов Э.Р. Влияние этнического сознания педагога на восприятие учащихся с "проблемными" этнокультурными статусами личности // История, опыт, проблемы общего и педагогического образования: Тез. докл. Глазов: Изд-во Глазовск. гос. пед. института, 1999. С.31-32.
14. Цаликов В.Д. Формирование гуманистического сознания и поведения учащихся многонациональных школ на основе традиций культуры воспитания народов Северного Кавказа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
15. Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds .) Multicultural education: Issues and perspectives (4 th ed.) New York: John Wiley & Sons, 2001, pp. 3-30.
16. Gordon J.A. Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers // Journal of teacher education.- 1994.- Vol. 45, N 5. – P.346-353.
17. JoAnn Phillion, Erik Malewski, Jennifer Richardson. Personalizing technology to interrupt the resistance of pre-service teachers to multicultural education // Electronic Magazine of Multicultural Education. Fall 2006: vol. 8, no. 2
18. Sonuga-Barke Edmund J.S., Minocha Kuldeep.. Inter-ethnic bias in teacher's ratings of childhood hyperactivity // British journal of development psychology. - 1993.- Vol. 11, N 2. – P.187-200.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Анализ научно-педагогической литературы последних десятилетий позволяет отметить, что проблема личностного становления обучающегося становится всё более актуальной в системе образования и педагогического образования, в частности. Профессиональная деятельность педагогов напрямую связана с творческой самореализацией, проявлением субъектности, личностным саморазвитием. Между тем, в педагогической науке недостаточно внимания уделяется механизмам развития самостоятельности обучающихся.

Методологической основой для данного исследования стали ведущие положения педагогической науки об учебной самоорганизации, самостоятельности и саморегуляции, разрабатываемые в исследованиях К. А. Альбухановой-Славской, Б.Н. Андреева, Н.В. Бочкиной, В.В. Давыдова. Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, А.К. Осницкого. Л.А. Ростовцевкой.

На основе изучения научно-теоретической литературы была разработана процедура проведения педагогического эксперимента, целью которого явилась апробация предварительно подготовленной программы развития самостоятельности. В общую выборку вошло 10 преподавателей и 190 студентов.

В экспериментальную выборку вошли представители двух академических групп 2-го курса института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, в количестве 61 человека. Контрольную выборку составили студенты из параллельных академических групп.

Педагогический эксперимент проходил в четыре этапа: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный.

На зондирующем этапе был подобран педагогически валидный аппарат определения уровней развития самостоятельности студентов, подбирались

методики. На данном этапе применялся метод наблюдения, с помощью которого корректировалась программа эксперимента.

По итогам этапа были проанализированы результаты, полученные в ходе тестирования, и, в связи с этим, определены наиболее эффективные методы и формы организации учебной деятельности, уточнены дидактические условия, способствующие развитию самостоятельности, которые и вошли в программу экспериментального обучения.

Модель учебной деятельности, разработанная на данном этапе, легла в основу авторской программы, базирующейся на принципах сознательности, активности, самостоятельности, самоопределения. Эффективность и новизна предложенной программы определяется совокупностью дидактических условий, основными из которых являются:

- Интеграция аудиторной и внеаудиторной форм учебной деятельности, при определяющей роли первой;
- Совместная учебная деятельность, основанная на отношениях сотрудничества преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом;
- Интенсивность и оперативность обратной связи.

На *констатирующем* этапе эмпирического исследования была проведена диагностика:

- особенностей учебной деятельности студентов;
- мотивационной установки и круга потребностей студентов;
- отношения к самостоятельной работе;
- факторов, препятствующих эффективному осуществлению учебных задач;
- общей самооценки учащихся.

На данном этапе определялась эффективность комплекса педагогических средств для развития самостоятельности обучающихся.

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях учебной деятельности в три этапа: *установочный, процессуальный* и *итоговый*.

Целью *установочного* этапа было формирование мотивационной ориентации студентов.

С целью повышения мотивации учения и самостоятельной работы студентов были использованы лекции с элементами дискуссии; метод (эвристической) беседы, установочные задания на анализ, самоанализ, педагогическое тестирование; такие формы организации учебной деятельности, как: фронтальная работа, пары сменного состава, работа в мини-группах; использовались такие средства, как дидактические карточки, аудиовизуальные средства.

Каждое занятие на этом и последующих этапах строилось с учетом наличия прямой и обратной связи, сочетания контроля преподавателя и самоконтроля, саморефлексии деятельности студентов, сочетания объяснения и инструктажа преподавателя и учета позиции партнера-студента.

На *процессуальном* этапе ставилась цель формирования у обучаемых умений и навыков самоконтроля, саморефлексии, саморегуляции и самоорганизации индивидуальной учебной деятельности, внутренней потребности студентов в самостоятельности во всех видах учебной деятельности. Обучение базировалось на сотрудничестве студентов друг с другом, что находило выражение в формах организации аудиторных занятий: динамических речевых группах, ПСС и др.

Обучение строилось с учетом интеграции учебного чтения и подготовки/проведении мероприятий по предмету. В аудитории осуществлялось формирование готовности студентов к активной внеаудиторной работе, ее стимулирование, коррекция и контроль.

Были определены требования к отбору учебного материала:

- эстетическая, нравственная, познавательная ценность;
- воспитательный потенциал;
- проблемный характер.

Работа с учебным материалом проводилась на аудиторных занятиях и во вне аудиторное время по следующей схеме:

1. стимулирование;

2. формирование готовности;
3. коррекция и контроль в аудитории;
4. собственно чтение и подготовка к обсуждению вне аудитории.

Задания, предлагаемые студентам, носили поисково-исследовательскую направленность, эвристический и дискуссионный характер, способствовали формированию критического отношения к выполняемой деятельности, развитию умений самоанализа.

Для активизации учебной деятельности студентов и достижения указанных целей в авторской системе обучения использовались различные формы проведения занятий: комплексные занятия интегративного характера, занятия-лаборатории, диспуты, занятия -исследования, инсценировки, интегрированные занятия с гостями из США, проводились бинарные занятия с преподавателями литературы, занятия сотрудничества со студентами разных курсов, групп.

Работа на занятиях была обогащена организацией взаимодействия в триадах, парах сменного состава, взаимообучением, взаимным рецензированием ответов, взаимооценкой и др.

При само- и взаимооценивании обучаемые учитывали:

- качество выполнения работы (логика изложения, наличие/отсутствие собственного анализа, глубина проработки материала, краткость и точность изложения);
- объем рабочего материала;
- степень продуктивности самостоятельной деятельности;
- форму презентации.

Стимулы и опоры, применяемые на среднем этапе обучения, активизировали познавательную деятельность учащихся, повышали эффективность процесса обучения. Применение нашли различного рода опоры-символы: рисунки, знаки, схемы; опоры-тексты.

На итоговом этапе действия по подготовке к учебному чтению и мероприятиям по предмету были наиболее интегрированы. Основной формой работы на занятии послужили конференции, творческие отчеты. Студенты

готовили презентацию рефлексивного портфолио и организовывали читательскую конференцию.

Закончив характеристику формирующего этапа, перейдем к контрольному этапу исследования, на котором была проведена оценка уровня сформированности самостоятельности обучающихся. На основе полученных данных были определены критерии и уровни развития самостоятельности обучающихся: высокий - творческий, средний - реконструктивный и низкий - репродуктивный.

В ходе диагностического исследования для подтверждения гипотезы была проведена проверка результатов на степень статистической значимости с помощью критериев Манна - Уитни, Вилкоксона. Полученные данные позволили проследить динамику развития самостоятельности у студентов. Как видим, произошли значимые изменения по всем параметрам автономности. стилю учебной деятельности, самооценке, мотивационной ориентации, отношению к самостоятельной работе студентов (при уровне значимости $p < 0,005$) (См. табл.1).

Таблица 1

Итоги экспериментального обучения

<i>Параметры</i>	<i>Среднее значение по ЭГ (начало)</i>	<i>Среднее значение по ЭГ (конец)</i>
Автономность учащихся	9,35	12,25
Стиль учебной деятельности	16,7	20,61
Общая самооценка	3,16	5,64
ВМ	20,29	22,77
ВПМ	21,83	23,80
ВОМ	19,83	19,00
Отношение к самостоятельной работе	41,7	50,45

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи в ЭГ после экспериментального обучения

<i>Переменные</i>	<i>r коэф-фициент</i>	<i>Знак корреляции</i>
Общая самооценка - отношение к самостоятельной работе	0,502	+
Внутренняя мотивация - внешняя положительная мотивация	0,772	+
Внутренняя мотивация - внешняя отрицательная мотивация	0,638	-
Внутренняя мотивация - отношение к самостоятельной работе	0,363	+
Внешняя положительная мотивация – внешняя отрицательная мотивация	0,716	-

По итогам корреляционного анализа связей изучаемых показателей с помощью ранговой корреляции Спирмана, полученных в экспериментальных группах после обучения, были выявлены т.н. «ядра плеяды»: «внутренняя мотивация» и «отношение к самостоятельной работе», поскольку указанные признаки имеют максимальное число связей.

Сопоставление корреляционных плеяд, полученных в ЭГ до и после обучения, однозначно свидетельствуют о более развитой системе связей после обучения, что проявляется большим числом признаков и более крепкой связи между ними. На констатирующем этапе в экспериментальных группах не прослеживались все указанные корреляции.

Завершающим и наиболее информативным способом анализа данных явился факторный анализ. Именно его данные позволили выявить особенности структуры самостоятельности.

Таблица 3

Факторное распределение показателей самостоятельности обучаемых в ЭГ после экспериментального обучения

<i>№</i>	<i>Название фактора</i>	<i>Признаки фактора</i>	<i>Факторные веса</i>
1	Мотивационный	4 – внутренняя мотивация 5 – внешняя положительная мотивация 7 – отношение к самостоятельной работе	0,863 0,787 0,600
2	Аксиологический	2 – общая самооценка 7 – отношение к самостоятельной работе	0,598 0,546
3.	Регуляционный	1 – автономность 2 – регулярный стиль УД	0,719 0,681

Всего было выявлено три фактора. Первый из них (мотивационный) объединил мотивационные параметры: «внутренняя мотивация», «внешняя положительная мотивация» и «отношение к самостоятельной работе», имеющие наибольшие веса в данном факторе. Второй фактор был назван аксиологическим, к нему мы отнесли такие переменные, как «общая самооценка», «отношение к самостоятельной работе». В третий фактор, названный регуляционным, вошли «автономность в УД» и «регулярный стиль УД».

Была выявлена асимметричность между факторами, что свидетельствует об иерархичном характере всей факторной структуры и характеризует ее большую устойчивость.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Самостоятельность есть интегративное свойство личности, состоящее из потребностно-мотивационного, операционно-волевого и деятельностно-оценочного компонентов, характеризуемое тремя уровнями: высоким - творческим, средним - реконструктивным и низким - репродуктивным.

2. В результате экспериментального обучения число обучаемых, обладающих высоким уровнем самостоятельности, возросло с 19% до 58%, то есть положительная динамика составила 39%, причем значимые изменения произошли по всем составляющим самостоятельности.

В результате итоговой диагностики была выявлена трехфакторная структура самостоятельности, включающая мотивационный, аксиологический и регуляционный компоненты. Степень выраженности мотивационного фактора значительно превосходит все другие и поэтому внутреннюю и внешнюю положительную мотивацию можно считать ведущими в факторной структуре самостоятельности.

Избранный диагностический инструментарий позволил доказать эффективность экспериментальной программы развития самостоятельности обучающихся и тем самым подтвердить поставленную гипотезу исследования.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Самовоспитание сегодня – это осознанная, целеустремленная творческая деятельность личности, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование лучших человеческих качеств, гуманистических ценностей. Самосовершенствование – это развивающийся процесс, приводящий в движение внутренние силы человека, служит его духовному росту. Самовоспитание и самосовершенствование тесно связано с творческой деятельностью личности. [2]

Проведение практических занятий студентов в рамках учебного процесса – явление не новое, оно по-прежнему является одним из необходимых и важных атрибутов системы образования. В условиях высшего образования теоретическая подготовка явно преобладает над практической (соотношение 3:1) [1, с.46]. Тенденция сокращения теоретической подготовки в вузе дало толчок к активному развитию самостоятельной работы студентов, к самообразованию и самовоспитанию личности. Изменения открыли возможность самостоятельного овладения студентами большим запасом информации, что помогает им быть конкурентоспособными, востребованными на рынке труда. Одним из успешных показателей выпускника на выходе из вуза принято считать достижение им высокого уровня образованности, интеллектуального развития, гуманистической направленности и др., который способен преобразовать теоретические знания в практическом опыте, применять их в практической деятельности. Но на вопрос, какие виды и формы занятий способствуют наиболее полному усвоению учебного материала, 65% студентов ответили, что – практические занятия. В процессе учебы явно видна разница между «практиками и теоретиками», т.е. студентами, добросовестно исполняющими задания преподавателей и теми, кто уже имеет некоторый опыт и, соответственно, навыки работы по специальности вне рамок вуза. Такие студенты могут применять творческие подходы в работе, проявляют самостоятельность, активность, понимание того, что необходимо для успешного освоения будущей профессии, в частности деятельности

преподавателя. Самостоятельная работа студентов является средством обучения, а также формой научного познания (П.И. Пидкасистый).

Развитие потенциала студента не просто необходимые требования сегодняшнего времени, дань моде в научном мире, это задача каждого преподавателя, обладающего ответственностью перед человеком, обществом, будущим страны, успешным ее развитием. Под потенциалом понимаются скрытые способности, возможности каждого индивида, неиспользованная ранее невидимая сила, которую еще никто в мире не применял в действии (М. Монро).

Неоспоримо, что особую роль в самообразовательном потенциале личности студента занимают его личные ценности, ценности учебного коллектива, ценности и традиции Вуза, ценности профессорско-преподавательского состава, ценности общества, где формируется будущий специалист. Иерархия ценностей отражает нравственные эталоны личности и группы, имеющиеся нормы поведения. Ценности становятся принципами в жизни молодого человека, которыми он руководствуется сейчас и в будущей профессиональной деятельности, благодаря которым учиться принимать правильные решения. Развитие личностных качеств, ценностей, творческого потенциала процесс длительный, кропотливый труд, который требует времени, сил, верности и ответственности. Рост не происходит автоматически, чтобы расти, необходимы целенаправленные усилия, мотивация. Рост приходит с опытом, т.е. с применением полученных знаний, необходим постоянный анализ и отчетность перед собой. Владеть информацией, знаниями еще не значит, что произошел рост. Почему? Потому что проблема не в недостатке информации, а в ее применении. Человек, обладающий только знаниями и не делающий добра другим людям, по мнению П.Ф. Каптерева, никуда не годится. Мудрым и умным нельзя сделаться из книг, им можно стать лишь путем собственного наблюдения явлений и размышления о них. Побудить сегодня студента к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию является важнейшей задачей педагогики. [3]

Литература:

1. Васильева Г.Н. Содержание обучения в условиях непрерывного профессионального образования//Материалы научно-практической конференции, Ижевск, Буква, 3 мая 2006 г.
2. Донцов И.А.Самовоспитание личности М.: Издательство политической литературы 1984 С. 12.
3. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика.- 1999. – № 7. С 73-84.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ В ЭТНО- СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБЛАСТИ

Актуальность вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией, приобрела в настоящее время небывалую остроту. Современный мир характеризуется наиболее активной социокультурной жизнью. Научно-технический прогресс и усилия миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

Самые очевидные примеры столкновения культур дают реальное общение с представителями иной культуры, как в их стране, так и в своей родной. Такого рода взаимодействие в общении порождает ряд коммуникативных затруднений, связанных с пониманием особенностей иной культуры.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидна. Каждый урок иностранного языка - это перекресток культур, это – практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. В задачи преподавателя входит не только преодоление языкового барьера (этого недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур), но и преодоление барьера культурного. Незнание национально-специфических особенностей самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения.

Мы выделяем три типа коммуникативных затруднений, которые испытывают обучающиеся в процессе общения. Первый тип, связан с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами. Данный тип

предусматривает: формирование у обучающихся личностных смыслов через посредство языковых значений; понимание ценностных ориентаций, лежащих в основе национальной и интернациональной культурной идентичности; раскрытие смысла понятий «ценностные ориентации», «идентичность», «стереотипы» «стили и образ жизни» для носителя языка и их партнеров по общению; интерпретацию явлений и факторов культуры, имеющих ценностную значимость. Развитие умений выявлять ценностные ориентации, лежат в основе мировоззрения студентов, эти умения обеспечивают понимание общего и специфического в соизучаемых культурах. Второй тип коммуникативных затруднений связан с пониманием вербального и невербального поведения представителей иной культуры. Он предполагает развитие коммуникативной образованности: изучение коммуникативного вербального и невербального поведения представителей иного культурного сообщества; узнавание типичных образцов, выявление возможных ситуаций непонимания; прогнозирование восприятия и поведения носителей иной культуры. Данный тип предусматривает обучение коммуникативному поведению; развитие умений коммуникативно приемлемо варьировать свое поведение в процессе межкультурного общения; выбор способов установления и поддержания межкультурного контакта, проявление дипломатичности и социокультурного такта в общении. Третий тип связан с национально-культурной информацией и предполагает определение и выражение обучающимися собственной позиции по отношению к обсуждаемым культуроведческим вопросам; определение и обозначение своего индивидуального места в спектре культур соизучаемых поликультурных сообществ.

В научно-теоретической литературе представлено несколько подходов к решению проблемы преодоления коммуникативных затруднений обучающихся. Один из подходов, с точки зрения психологии, определяет значение организации общения обучающихся. При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности: преодолеваются социально-психологические

факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность ит.п.) ; создаются возможности для выявления и учёта индивидуально- типологических особенностей обучающихся; осуществляется коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и др.).

Коммуникативные затруднения у обучающихся могут возникнуть как при взаимодействии с преподавателем, так и в результате усложнения межличностных отношений в их среде. И.А.Зимняя выявляет следующие коммуникативные затруднения, возникающие в учебной деятельности: неприятие устных форм работы; затруднения в формулировке собственных мыслей; специфическое волнение в устных выступлениях перед сверстниками; нежелание публично аргументировать свое мнение; сложность в установке контактов друг с другом при организации коммуникативной деятельности на уроках; преобладание в общении и устных ответах коротких, незаконченных фраз; пассивность в условиях формального общения.

В научно-теоретической литературе последних лет укоренилось представление о диалогическом типе общения как наиболее оптимальном с точки зрения организации коммуникации и обладающим развивающим, воспитывающим, творческим потенциалом. Концепция педагогического процесса как диалога предусматривает взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса.

Мы рассматриваем диалог с позиции деятельностного подхода как сложного многопланового процесса установления и развития контактов между обучающимися и обучающимися с преподавателем, порождаемого потребностями в совместной деятельности и заключающего в себе обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия и взаимопонимания.

Разработанная в ходе исследования система пропедевтической подготовки обучающихся к преодолению коммуникативных затруднений в этно-социокультурной области основывается на идее диалога между участниками дидактического процесса.

Системообразующим условием, реализуемым в процессе преодоления обучающимися коммуникативных затруднений, стала интеграция учебной и внеучебной деятельности учащихся, которую мы рассматриваем как основу системы пропедевтической подготовки обучающихся к коммуникативной деятельности.

Реализация принципа интегративности обеспечивает внутренне взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность учебного процесса, установление связей и отношений в контексте учебной деятельности. В задачи преподавателя входит моделирование разнообразных коммуникативных ситуаций, решение которых позволяет обучающимся пережить коммуникативные затруднения в условно созданной реальности. Опыт и наблюдения свидетельствуют о том, что целенаправленная деятельность по созданию коммуникативной среды способствует: а) развитию и поддержанию интереса учащихся к изучению культуры; б) преодолению коммуникативных барьеров; в) воспитанию толерантного отношения к иной культуре; г) расширению кругозора студентов, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения.

В рамках системы пропедевтической подготовки обучающихся коммуникативные затруднения, относящиеся к 1-му типу, который связан с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, преодолеваются путем введения в учебную коммуникативную практику этносоциокультурной информации: обучающиеся знакомятся с традициями, обычаями и обрядами, которые выполняют функцию приобщения к нормативным ценностям; с художественной культурой, отражающей культурные традиции того или иного этноса; бытовой тематикой. Бытовая культура, как известно, связана с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно- бытовой культурой. Второй тип коммуникативных затруднений связан с пониманием вербального и невербального поведения представителей иной культуры. Система пропедевтической подготовки предполагает включение в процесс учебной коммуникативной подготовки просмотр и обсуждение фильмов и видеофильмов, фрагментов классической

литературы, связанных с проблемой понимания кинетических кодов. Наблюдение за повседневным поведением представителей иной культуры, принятые у них нормы общения, а также связанные с ним вербальные и невербальные средства, используемые носителями иной культуры, способствуют осознанию, пониманию и преодолению данного типа затруднений. Для преодоления коммуникативных затруднений, относящихся к 3-му типу, связанному с национально-культурной информацией, в процесс учебной коммуникативной практики введен текстовый материал в его звуковом и графическом изображении (легенды и сказания, классическая художественная литература, периодическая печать, видеофильмы, программы телевидения).

Осознание основ и механизмов межкультурной коммуникации в преодолении коммуникативных барьеров осуществляется благодаря: а) отражению в содержании текстов межкультурных коммуникативных ситуаций; б) пониманию межкультурных коммуникативных расхождений; в) осуществлению коммуникативной деятельности, формирующей социокультурную компетенцию у студентов; повышению мотивации студентов; к изучению и овладению иной культуры; более широкому включению когнитивных факторов в учебный процесс; осуществлению процесса формирования и развития межкультурной компетенции средствами моделирования усложненных коммуникативных ситуаций.

Наблюдения показывают, что трудности общения преодолимы, если их специфика осознана и принята как обучающими, так и обучающимися.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахмедзянов Эдуард Ронисович, к.т.н., доцент ПФФК УдГУ;
Бахаровская Елена Игоревна, ст. преп. ИППСТ УдГУ;
Бовина Мария Владимировна, ассистент ФПИЯ УдГУ;
Брим Наталья Евгеньевна, ст. преп. ИИЯЛ УдГУ;
Вагинова Светлана Александровна, ст. преп. ФПИЯ УдГУ;
Варламова Елена Николаевна, ст. преп. ИИЯЛ УдГУ;
Ворожцова Ирина Борисовна, д.пед.н., профессор ФилФ УдГУ;
Гришанова Ирина Алексеевна, к.пед.н., доцент филиала ГОУВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске;
Денисова Дарья Николаевна, аспирант ИППСТ УдГУ;
Дмитриев Олег Борисович, к.пед.н., доцент ПФФК УдГУ;
Иовлев Геннадий Николаевич, студент 5 курса, ГФ УдГУ;
Калач Елена Александровна, к.пед.н., доцент ФПИЯ УдГУ;
Калинина Ирина Юрьевна, к.пед.н., доцент ИИЯЛ УдГУ;
Ковзанович Ольга Валерьевна, ст. преп. ФПИЯ УдГУ;
Копанева Анастасия Олеговна, студентка 5 курса ФСФ УдГУ;
Кожевникова Оксана Вячеславовна, к.пс.н., ст. преп. ИППСТ УдГУ;
Кузнецова Ирина Александровна, к.пед.н., ст. преп. ИИЯЛ;
Краснопёрова Елена Владимировна, к.пед.н., доцент ФилФ УдГУ;
Лобыгин Алексей Николаевич, к.пед.н., ст. преп. ГФ УдГУ;
Микрюкова Светлана Михайловна, к.пед.н., доцент ИППСТ УдГУ;
Михайлова Татьяна Вячеславовна, студентка 6 курса ИППСТ УдГУ;
Новикова Татьяна Алевтиновна, к.пед.н., доцент ФизФ УдГУ;
Олимских Нина Николаевна, к.э.н., доцент ИЭиУ УдГУ;
Петров Павел Карпович, д.пед.н., профессор ПФФК УдГУ;
Радикова Танзиля Инсафовна, ассистент ФПИЯ;
Сираева Марина Наилевна, ассистент ФПИЯ, аспирант ИППСТ УдГУ;
Стрелкова Ирина Витальевна, к.пед.н., доцент ФилФ УдГУ;
Трофимова Галина Сергеевна, д.пед.н., профессор ФПИЯ УдГУ;
Файзуллина Лейсан Фаридовна, асс. каф. № 5 ФПИЯ УдГУ;
Хакимов Эдуард Рафаилович, к.пс.н., доцент ИППСТ УдГУ;
Чикнаверова Карина Григорьевна, к.пед.н., доцент ФПИЯ УдГУ;
Штенникова Елена Геннадьевна, ст. преп. ИИиД УдГУ;
Яковлева Лора Вильгельмовна, ст. преп. ФПИЯ УдГУ.

**МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ:
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СЕССИИ
6 февраля 2008 г.

Отпечатано в авторской редакции с оригинал-макета заказчика.
Компьютерная верстка Я.А. Нуриевой

Подписано в печать 04.02.2008г.
Тираж 50 экз. Заказ №

Типография ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.